

*Integralidad:
tensiones y
perspectivas*

*Rodrigo Arocena
Humberto Tommasino
Nicolás Rodríguez
Judith Sutz
Eduardo Álvarez Pedrosian
Antonio Romano*

Cuadernos de **Extensión** ¹

Cuadernos de Extensión - N° 1

Integralidad: tensiones y perspectivas

Cuadernos de Extensión.
Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)
Brandzen 1956, apto 201
11200 Montevideo, Uruguay
tel. (598) 2409 0286 y 2402 5427
fax. (598) 24083122
comunicación@extension.edu.uy
www.extension.edu.uy

ISSN : 1688-8324



Cuadernos



extensión
Universidad de la República

SUMARIO

Presentación	5
Prólogo	9
Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? <i>Rodrigo Arocena</i>	
Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República <i>Humberto Tommasino - Nicolás Rodríguez</i>	19
La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas <i>Judith Sutz</i>	43
Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad <i>Eduardo Álvarez Pedrosian</i>	61
Sobre los espacios de formación integral en la Universidad Una perspectiva pedagógica <i>Antonio Romano</i>	85

PRESENTACIÓN

En este primer número de los *Cuadernos de Extensión* se busca socializar algunos de los componentes principales que hacen a las prácticas integrales y al lugar que los Espacios de Formación Integral juegan en ellas. Los artículos que aquí se presentan están basados en cuatro presentaciones que se realizaron en dos actividades organizadas por el Programa de Formación en Extensión del SCEAM. La primera de ellas en el Programa APEX-Cerro los días 25 y 26 de marzo de 2010, denominada *Jornadas de formación: Las prácticas integrales en la Universidad*. Esta instancia estaba dirigida a los y las docentes de los Programas Plataforma del Programa APEX- Cerro, del Programa Flor de Ceibo y del SCEAM. La segunda actividad se realizó el 13 de abril de 2010 en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF)-Montevideo y llevó como nombre Integralidad de las funciones universitarias. *Talleres de reflexión e intercambio con las Unidades de Extensión y Unidades de Enseñanza de los Servicios Universitarios*.

En ambas instancias participaron distintos referentes vinculados a la integralidad, que trabajaron sobre distintas temáticas: caracterización de las prácticas integrales, dimensiones epistemológicas y didáctico- pedagógicas de la integralidad, y la evaluación entendida como proceso.

Para este primer *Cuaderno de extensión* se seleccionaron algunas de las ponencias, adaptadas a formato artículo por sus autores y autoras.

El primer artículo, producido entre Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez, intenta delimitar qué se entiende por integralidad, cuáles son los principales desafíos y el impacto que los Espacios de Formación Integral (EFI) tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el segundo material, elaborado por Judith Sutz, se realiza un recorrido por los distintos modelos de Universidad y la forma en que la integralidad se fue construyendo a lo largo del tiempo. Por otro lado, se explicita una perspectiva para la producción de conocimientos y se propone pensar a la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas.

El tercer trabajo, producido por Eduardo Álvarez, intenta acercar algunas dimensiones epistemológicas y metodológicas para llevar adelante prácticas integrales. Se toman distintos aportes conceptuales provenientes de la Antropología y se

problematizan a la luz de la extensión y de la integración de funciones.

El último artículo, de Antonio Romano, trabaja los modelos pedagógicos presentes en la Universidad desde una perspectiva histórica, para entender cómo éstos han variado a lo largo del tiempo. Asimismo reflexiona sobre los impactos de la curricularización de la extensión y en torno a la creación de los Espacios de Formación Integral.

PRÓLOGO

Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?

Rodrigo Arocena

El Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana, desencadenado desde Córdoba en 1918, forjó un ideal propio de nuestro continente, el de una Universidad democráticamente cogobernada, de alto nivel académico y socialmente comprometida.

El idea latinoamericano de Universidad apunta a la democratización del conocimiento. Ello implica luchar contra la desigualdad en tres dimensiones: (i) el acceso a la Educación Superior, tradicionalmente reservado a minorías; (ii) la generación de conocimiento de alto nivel, tradicionalmente concentrada en algunos pocos países “centrales” en desmedro de las “periferias”; (iii) el uso socialmente valioso del conocimiento, tradicionalmente volcado más al servicio de pocos que de muchos. Una noción clave es que cada una de esas tres tareas se realiza mejor cuando se combina con las otras.

En esa perspectiva, el Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana reivindicó la incorporación de la extensión como “tercera función” de la Universidad junto a la enseñanza y a la investigación. Ahora bien, pese a grandes esfuerzos de no poca gente durante largo tiempo, el papel real de la extensión en la vida de las universidades públicas latinoamericanas no ha dejado de ser comparativamente menor.

Del ideal a la realidad siempre hay distancias, que pueden ser mayores o menores. La noción de Segunda Reforma Universitaria apunta a revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándolo a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo. Por consiguiente, un componente fundamental del programa de la Segunda Reforma en la Universidad de la República es la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades definitorias de nuestra institución.

Diferentes puntos de vista existen sobre lo que es y debe ser la extensión. Algo similar sucede en relación a la enseñanza y a la investigación. Ello no es perjudicial, sino todo lo contrario, porque en toda actividad humana relevante el eventual dominio de un “pensamiento único” adormece, embota, rutiniza y empobrece. La Universidad tiene que ser ámbito de permanente y fermental debate. En ese entendido, es un gusto contribuir con este prólogo a un fascículo que ofrece importantes y variados aportes al intercambio de ideas acerca de la extensión y la integración de funciones.

Ahora bien, para poder discutir de manera fecunda, hace falta precisar mínimamente qué se quiere decir con una cierta expresión. En no pocos casos, el intercambio de ideas sobre la extensión se ve dificultada por la falta de acuerdo acerca de lo que se está hablando. Por consiguiente, conviene aclarar a qué nos referimos aquí cuando hablamos de extensión.

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos.

No pretendemos que esa sintética y modesta caracterización sea la mejor ni, mucho menos, la que concluya el debate sobre lo que es la extensión. Todo lo contrario: pensamos que esa formulación es ni más ni menos que un punto de partida para avanzar tanto en el debate de ideas como en la expansión y comparación de las prácticas. Pluralistas convencidos, estamos listos para escuchar atentamente los cuestionamientos que pueda merecer la caracterización que proponemos. Pero

no se trata de una improvisación sino de una formulación largamente meditada, que ante todo refleja una convicción: esa caracterización de la extensión es plenamente compatible con los ideales de la Reforma Universitaria Latinoamericana y, además, adecuada a las condiciones contemporáneas de producción y utilización de conocimientos. Lo último incluye lo que se refiere a las políticas modernas en ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y, muy particularmente, a su vinculación con las políticas sociales, por lo que trabajamos activamente desde la Universidad de la República.

La noción de “Segunda Reforma” afirma una dirección, pero también propone una autocrítica de la Universidad Latinoamericana: se trata de avanzar en la dirección sugerida por la Reforma de Córdoba, revalorizando sus ideales pero también señalando y procurando superar las carencias tanto de sus propuestas como de sus realizaciones. Cuestionamos a nuestras universidades, por ejemplo por no haber sido capaces de darle a la extensión la relevancia que merece y se proclama. Bien, pero: ¿no debemos también cuestionarnos a nosotros, los que reivindicamos el papel de la extensión, por no haber sido capaces de convencer a mucho más gente de que la tarea vale la pena? ¿Son sólo las equivocaciones y miopías ajenas las causas de ello?

El enfoque sugerido ofrece una vía para encarar el principal problema que tenemos por delante cuando intentamos “extender la extensión” al conjunto de la institución. A saber:

hace falta mostrar que todas las actividades de enseñanza y creación de conocimientos y cultura pueden, de manera bastante natural, vincularse con actividades de extensión en sí mismas valiosas y, además, susceptibles de enriquecer tanto las modalidades educativas como las agendas de investigación.

La expansión de la extensión no puede sino ser un proceso experimental y plural. Si se pretende encorsetarla en una definición rígida y omnicomprensiva, se la dejará casi sin aire para crecer; si sólo se estimulan las actividades en el medio que desde un primer momento cumplan con una serie de requisitos, pocas serán las que se desarrollen; si no se dialoga entre perspectivas distintas, poco se aportará desde la extensión a la mejora de la enseñanza y al fortalecimiento de la investigación. En tal caso la extensión, más allá de los dichos, no llegará a ser en los hechos una actividad “natural” para la Universidad en su conjunto.

Se necesita una caracterización de tipo flexible y amplio – como la propuesta u otra – que ofrezca un marco de referencia para la discusión y sobre todo para la acción. Diversas concepciones mucho más ambiciosas y elaboradas, con menor o mayor base doctrinaria, pueden confrontar sus ideas a partir de esa modestísima caracterización, sin que el debate resulte paralizante sino un estímulo para la acción.

Desde esta perspectiva es que encaramos las perspectivas de “extender la extensión” que hoy tiene por delante la Universidad

de la República. Más gente trabaja para ello, más importancia se le asigna, más respaldo recibe. Durante los últimos años en la institución – combinando mayores recursos, esfuerzos redoblados y vocación reformista – se han creado condiciones y adoptado decisiones que apuntan a la curricularización de la extensión.

Como toda formulación sintética de un proyecto ambicioso, esta última es susceptible de críticas y malos entendidos. Para discutir fecundamente aquéllas hay que despejar éstos. La curricularización de la extensión puede ser entendida como asignarle unos pocos créditos en cada Plan de Estudios a algún curso de extensión, y chau. Semejante saludo a la bandera no implicaría avances sustantivos y más bien encapsularía a la extensión en el terreno reducido de unos pocos especialistas o vocacionales del asunto. No es eso lo que se propone, y no debería ser demasiado difícil comprenderlo. Se trata de explorar las diversas modalidades para la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución.

Contribuir a esto último es, precisamente, uno de los objetivos mayores de la Ordenanza de Estudios de Grado que, tras largas etapas de elaboración y discusión, parece llegar a la instancia de definición. No está demás recordar que, desde hace años, se intenta conjugar esfuerzos en una dirección definida como renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. Se quiere ofrecer a todos los estudiantes, como parte de sus actividades curriculares, oportunidades de realizar tareas

de extensión. Varios motivos hay para ello. De esa manera la formación de nuestros estudiantes tendrá una mayor conexión con la realidad que está más allá de las aulas, vinculándolos con situaciones y sectores muy diversos. Ofrecerá oportunidades de afianzar el compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de la gente, que en particular debemos asumir quienes hemos tenido el privilegio de acceder a la enseñanza superior pública financiada por toda la sociedad. Combinará mejor, de manera moderna, la enseñanza por disciplinas, que es la que predomina en las aulas, con la enseñanza por problemas, que surge cuando distintos actores combinan sus saberes específicos en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento. Mostrará a la sociedad con más claridad lo que pueden hacer para el progreso colectivo las personas altamente calificadas y el conocimiento avanzado. Y, por último pero no por ello menos importante, hará una mayor contribución para resolver efectivamente problemas de la comunidad con prioridad a los sectores más postergados. En relación a todo ello, recordemos que durante mucho tiempo algunos centenares de estudiantes participaban cada año en tareas de extensión, bastante desconectadas de sus estudios regulares. Hoy son algunos miles los que participan en tales tareas, que se conectan más con las carreras que han elegido. ¿Qué sucederá si en la Universidad decenas de miles de estudiantes realizan actividades de extensión conectadas de manera natural con sus trayectorias educativas? Se tratará sin duda de una Universidad y también de una extensión universitaria muy diferentes de las que hemos conocido hasta

ahora, con una capacidad incomparablemente superior de servir a la República.

La curricularización de la extensión es parte medular del avance hacia la llamada “integración de funciones”, que apunta a una más efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión. Ello no implica por cierto desdibujar las especificidades de cada una de las tres funciones universitarias. La idea fuerza es que tal combinación mejorará tanto la calidad de la enseñanza, la investigación y la extensión como los aportes que, desde la práctica interconectada de las tres, la Universidad puede hacer a la lucha contra el subdesarrollo y la desigualdad.

La curricularización de la extensión y también de la investigación puede colaborar a formar gente con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo. Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella a jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación. Conectar enseñanza e investigación con la extensión la enriquece con el aporte del conjunto de las disciplinas, la expande con la mayor contribución de más universitarios, y además la fortalece al sustentarla mejor en el conocimiento avanzado. En la interacción entre diversos actores y saberes que constituye la

extensión, los actores universitarios tienen entre sus cometidos específicos el de aportar los resultados de investigación de la mayor calidad a la construcción de soluciones a problemas de la comunidad.

Un indicador del avance de la Segunda Reforma lo dará el grado en el cual la extensión se “naturalice”, en el sentido de que a todo el mundo le parezca tan natural encontrar en los servicios universitarios actividades de extensión como actividades de enseñanza e investigación, todas conectadas entre sí. Sólo en un ambiente de naturalización de la extensión, en el sentido antedicho, podrá avanzarse hacia su curricularización. Esta meta requiere superar tanto obstáculos objetivos grandes como carencias de quienes la impulsamos. Pero vale la pena, pues por ahí pasa la democratización del conocimiento.

Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República¹

*Humberto Tommasino**
*Nicolás Rodríguez**

Introducción

A partir del proceso de II Reforma Universitaria en el que estamos inmersos se ha comenzado a transitar sobre muchos elementos novedosos, que durante mucho tiempo se venían anunciando, pero recién ahora se están efectivizando y llevando a terreno. Todo los aspectos referidos a los Espacios de Formación Integral (EFI) y al trabajo desde la integralidad, si bien se habían desarrollado en espacios importantes en la Universidad, como en el Programa APEX, no habían avanzado hasta este proceso creciente de generalización. Entonces, entender a la integralidad como un proceso más global y que forma parte de toda la Universidad, es uno de los aspectos novedosos del camino que se viene transitando.

¹ Artículo basado en la ponencia realizada por Humberto Tommasino en la Jornada *Integralidad de las funciones universitarias. Talleres de reflexión e intercambio con las Unidades de Extensión y Unidades de Enseñanza de los Servicios Universitarios*, realizada en el ISEF el 13 de abril de 2010.

* Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay.

El propósito de este artículo es discutir las bases y fundamentos teórico metodológicos que permiten dar cuenta del estado de situación del proceso de curricularización y generalización de la extensión, que se relaciona íntimamente con el proceso de generalización de las prácticas integrales que se desarrollan en el marco de los EFI². Es importante la magnitud y diversidad de estos espacios de formación que elaboraron los Servicios Universitarios para el 2010. Se presentaron 86 propuestas, que integraron a 10.604 estudiantes y a 641 docentes de distintas disciplinas. El número de EFI mencionado se encontró distribuido en los distintos ámbitos universitarios de la siguiente manera: 9 en los Centros Universitarios del Interior, 21 pertenecen al Área de Ciencias de la Salud, 13 son del Área Científico- Tecnológica, 5 del Área Artística, y 13 del Área Ciencias Agrarias. Si bien este proceso de curricularización de las prácticas integrales es incipiente, los números dejan de manifiesto que se ha avanzado de forma acelerada en la consolidación de este tipo de propuestas.

Para poder entender este proceso de avance en primer lugar se abordan las características generales de la integralidad y los desafíos que la misma implica, para posteriormente analizar el impacto de las prácticas de extensión concebidas desde una perspectiva integral. Por último se explicitan algunas

2 Los EFI son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario.

reflexiones finales resumidas en tres tesis básicas que son la base del proceso que se encuentra en construcción. Es así que este artículo busca ser una contribución al camino que se está transitando de curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales, que se encuentra en proceso de consolidación en toda la Universidad.

Características generales y desafíos de la integralidad

Un primer aspecto a delimitar son las características generales de la integralidad y lo que se ha venido realizando en este sentido. Por un lado, un primer movimiento realizado fue pasar de considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, a considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad. La función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción en el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo. Este es un elemento central de apuesta por la integralidad. De ahí que se afirme que la curricularización de la extensión o la acreditación curricular de la extensión, no puede darse de una forma independiente y aislada, en un lugar específico de la formación de los estudiantes. La gran apuesta es que la extensión conviva en el acto educativo normal de todas las disciplinas y prácticas

de los estudiantes y docentes de la Universidad. Hablamos entonces de un proceso de “naturalización de la extensión”³. Este es uno de los desafíos más importantes, que se contrapone a sólo curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos.

Sin embargo, el desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. La tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias.

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre, colocada en un lugar donde no interfería con las actividades curriculares obligatorias. De este modo otro de los desafíos es convertir a la extensión en una actividad natural y normal en el ámbito educativo, así como en algunos casos lo es la investigación. La investigación ha tenido otra presencia en algunas Facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, siendo parte en algunos casos de la formación de los estudiantes. Dicho esto,

3 La expresión *naturalización de la extensión*, es usada frecuentemente por el Rector de la UdelaR, Rodrigo Arocena, cuando se refiere al proceso relacionado con la extensión que está ocurriendo en nuestra Universidad.

sostenemos que la integralidad implica que la investigación, también adquiera una relevancia mucho mayor en todos los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión se debe naturalizar como una forma de aprendizaje.

Otro elemento a destacar que se constituye en otro de los desafíos de la integralidad, es el formato en que se da principalmente la formación universitaria. La formación de los estudiantes se da fundamentalmente de manera escolarizada, en tanto el cometido clave se concibe generalmente como la transmisión de contenidos. Existen metodologías más o menos activas de ese tipo de práctica áulica, pero en general, el modelo pedagógico que se utiliza es el modelo áulico transmisivo en el cual el docente transmite conocimiento. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico: docente, estudiante y conocimiento, se ha enfatizado el eje docente-saber/ conocimiento. (UR, Rectorado: 2010)

Los modelos pedagógicos que tengan ejes diferenciales tales como el docente-estudiante o el estudiante-conocimiento no han sido los suficientemente habilitados a nivel de las prácticas de formación en la Universidad.

Esta forma de concebir la enseñanza se aleja claramente de los elementos que componen las prácticas integrales. En el Fascículo N° 10 *“Hacia la Reforma Universitaria”* se define a las mismas de la siguiente manera:

“a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión

b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos)

c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)⁴

d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas)

e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.” (UR, Rectorado: 2010: 26)

4 Este tercer eje de las prácticas integrales hace a la relación que se establece con el otro: el ciudadano, el vecino, el productor rural, el clasificador, el maestro, el docente, el estudiante. Es necesario interrogarse en torno a la orientación en que se da esa relación, si existe diálogo y construcción conjunta del saber entre universitarios y actores sociales. J. L. Rebellato y L. Giménez plantean en este sentido la necesidad de una vigilancia ética ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias (1997).

La integralidad implica trabajar en forma conectada, se trata de trabajar en territorio, interactuando, a modo de ejemplo, con las políticas públicas. Gran parte de los docentes y estudiantes universitarios vinculados a la extensión, intervienen en políticas públicas desde distintos ámbitos y servicios. Actualmente estamos ante el desafío de la política pública relacionada con la vivienda social. Desde la Universidad se está trabajando en conjunto con el Plan de Impacto Habitacional- Juntos, diseñado por el gobierno y en ejecución a partir de 2010. La Universidad puede activamente construir junto con los Ministerios, las Intendencias y organizaciones sociales (FUCVAM, PIT-CNT, organizaciones de vecinos o territoriales), una propuesta participativa que contribuya, a partir de la práctica de los actores sociales involucrados, a mejorar sus condiciones de vida. Es preciso destacar aquí el rol a cumplir en este marco: la Universidad debe trabajar con los sujetos a los efectos de lograr mejores condiciones de organización y demanda en relación a las políticas públicas. Nuestro objetivo estratégico es ayudar a consolidar y profundizar la organización de los sujetos que participan y/o son beneficiarios de las políticas públicas. Esta posición no inhabilita, muy por el contrario, debería desencadenar un trabajo interinstitucional con niveles crecientes de articulación y complementariedad. Es necesario establecer entonces cómo se conciben las políticas públicas: como espacios de construcción de ciudadanía o como espacios de contención política e ideológica (Sabarots, H; Sarlingo, M: 1995). Esta última forma de concebir las políticas públicas opera a través del clientelismo y la compensación, y contribuye

a la hegemonía del sistema y tiende a consolidar relaciones de poder signadas por la dominación⁵.

Entonces, no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial, interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Por otro lado, es importante señalar que la relación que intentamos establecer a nivel de los dos ámbitos, el *interno* (que es el ámbito educativo) y el *externo* (que es la relación con la comunidad) es una relación precisa que debe estar pautaada, como sustenta Freire por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Torres, M: 1987). Aquí debe haber una acción de vigilancia epistemológica en el sentido de qué tipo de relación vamos a establecer con el otro. En este sentido se pueden remarcar algunos avances a nivel de la Universidad en esta perspectiva de trabajo conjunto con

5 Es importante resaltar que la vinculación de la Universidad con los sujetos organizados que reivindican la vigencia plena de los derechos humanos y transformaciones sociales profundas, es vital para generar un proceso interno de transformación de la Universidad. La interpelación a las prácticas universitarias por parte de estos colectivos y la gestación conjunta de alternativas es un elemento central y clave para construir una Universidad nueva.

los actores sociales. En octubre de 2009, el Consejo Directivo Central (CDC), llegó a una definición de extensión que nos aproxima a algunos criterios a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre el tipo de relación que se establece desde esta función universitaria.

La resolución del CDC mencionada es una base importante para problematizar el diálogo entre la Universidad y la sociedad, entendiéndose a la extensión de la siguiente forma:

“- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...)

- Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

- Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

- Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

- En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.” (UR, Rectorado: 2010: 15- 16)

Lo definido por la Universidad de la República, no es nada menor para quienes se encuentran realizando experiencias de extensión, en tanto marca un norte para muchas de las prácticas que se están llevando adelante. Esta concepción de extensión, permite pensar que si logramos articular esta función con las

demás, se pueden alcanzar procesos de transformación mucho más globales.

Los criterios mencionados permiten aproximarse a definir las prácticas de extensión, a definir la función y su interacción con las otras dos funciones, modificar el acto educativo y apuntar hacia la formación integral de los estudiantes.

Impacto de las prácticas de extensión desde una perspectiva integral

Realizada ya una aproximación al abordaje teórico y conceptual de la integralidad y su relación con la extensión, es momento de reflexionar sobre las prácticas que se están desarrollando desde esta perspectiva. Prácticas que se vienen llevando adelante desde hace un tiempo por parte de los distintos Servicios Universitarios. Por eso la integralidad no puede ser pensada como algo únicamente teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica.

La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones y partiendo de concepciones como las expresadas más arriba, en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y contratada con el estudiante, el trabajo a campo desconstruye la currícula, atenta

contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera desde las prácticas de extensión y su relación con las otras funciones se jaquea a la currícula pre establecida. Se establece la posibilidad de que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son preautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación⁶.

Por otro lado, cuando hablamos de extensión, enseñanza por problemas y enseñanza activa, los niveles de motivación que nosotros encontramos tanto para docentes como para estudiantes, resolviendo situaciones concretas y reales de la gente, en general son mucho más altos que los que genera el modelo áulico. En general, aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo cuando trabajamos desde la realidad y el problema concreto, que cuando se parte de la realidad áulica. A pesar de que en el aula podemos construir procesos activos, no existen dudas de eso, el trabajo a terreno y la extensión en esta dimensión aportan un plus. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el plus que posee el acto educativo.

6 Utilizamos el concepto de “objeto de estudio indisciplinado” en un trabajo anterior referido a un proyecto de Extensión universitario, Red de Extensión de la Colonia Fernández Crespo. (Tommasino, et al 2006). En este trabajo, más que referirnos a objetos, nos referimos a la realidad misma como entidad indisciplinada que debe ser aprendida, aprehendida y transformada interdisciplinariamente.

Se trabaja a la *intemperie del aula*; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada. Es en trabajo a nivel comunitario o social donde aparecen elementos novedosos debido a que es una realidad que se conoce siempre parcial y provisoriamente. De esta forma la comprensión cabal de la situación se ve facilitada cuando se cuenta con un equipo interdisciplinario. Aparece el actor social y el medio como una propuesta enseñante más allá de la relación estudiante-docente, y esto desestructura la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe (supuestamente todo) y enseña; y hay, por otro lado, un estudiante que no sabe (supuestamente nada) y aprende. Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios al decir de Freire. (Freire, P: 1970). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, generándose con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y obliga a una *rotación* de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contexto social desarma la concepción de liderazgo estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede habilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sea asumido en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están

estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan (Riviere, P: 1985). De esta manera, las categorías anteriormente descritas, en procesos de extensión genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o institucionales que formen parte de ese proceso. Pichon Rivière sólo plantea el principio de complementariedad como el único garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea:

“El principio de complementariedad debe regir el interjuego de roles en el grupo; esto permite que sean funcionales y operativos. Cuando aparece la suplementariedad, invade al grupo una situación de competencia que esteriliza la tarea.” (1985: 159)

De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un sólo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de

trabajo en el medio. En esta medida la transformación de las problemáticas sociales que se presentan en las experiencias de extensión, transforma a los sujetos inmersos en ella, ya sean docentes, estudiantes, actores sociales o institucionales. Es así que la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los impactos que la extensión tiene en el acto educativo:

“El sujeto establece una relación dialéctica con el mundo y transforma las cosas, de cosas en sí, en cosas para sí. A través de una praxis permanente, en la medida en que él modifica el mundo, en un movimiento de permanente espiral” (Pichon-Riviére, E: 1985: 170)

De ahí que la extensión concebida de la manera que la estamos presentando, al ser introducida en el acto educativo normal, se convierte en un aliado para transformar el modelo pedagógico que en general ha sido profesionalizante (Errandonea, A: 1998) y no integral.

Un referente en relación a esta perspectiva de concebir a la extensión es Boaventura de Souza Santos, que está realizando planteos similares a éstos, en una situación mucho más hegemónica del modelo profesionalizante a nivel de la Universidad. La aproximación a la extensión de la cual parte es tributaria de la concepción de Freire y es sobre la base de ese legado histórico que se han renovado y actualizado la lectura sobre la extensión y la educación universitaria. B. de Souza

Santos en el libro titulado *“La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”* (2010) aporta elementos para problematizar y renovar nuestros discursos y prácticas, nos dice:

“El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

(...) La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: incubación de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.” (2010a: 48)

La extensión puede transformarse en el *faro pedagógico* propuesto por J. C. Carrasco (2007), porque es capaz de generar una propuesta pedagógica diferente y reorientar la función de la investigación y la producción de conocimientos. Si se apunta a una Universidad que responda a los problemas reales, éstos deberían orientar nuestras agendas de investigación. Procesos intensos de extensión universitaria con esta conceptualización marcan el desafío de que la Universidad no sólo investigue lo que ella misma prioriza, sino también lo que la realidad está demandando.

En otros trabajos ya se ha hecho mención a los impactos de la integralidad sobre la investigación (Tommasino, T: 2009; UR, Rectorado: 2010). Allí se sostiene que la integralidad que implique este tipo de extensión influenciaba sobre la función de investigación en dos niveles básicos: modifica y prioriza agendas de investigación y pone en evidencia que los métodos de gestación del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización. Sosteníamos que si el relacionamiento dialógico tomaba en consideración la problemática de los actores sociales con los que nos relacionamos, esta problemática debería ser parte importante de la agenda de nuestra investigación. Luego nos deteníamos en ver qué tipo de investigación debíamos realizar, decíamos que era imprescindible generar procesos de investigación en los cuales los actores sean sujetos del proceso. En este punto caben algunas reflexiones que merecen trascendental importancia. Pensar en una sociedad nueva, democrática, justa y solidaria

implica necesariamente un manejo de la información y el conocimiento mucho más difuso e intenso. En primer lugar debemos establecer la diferencia entre estos dos conceptos utilizados. La información hace referencia al acumulo de datos y hechos referidos a determinados aspectos de la realidad. El conocimiento, sin embargo, se sitúa en planos que trascienden el manejo y acumulo de datos y hechos para pasar a un estado de tratamiento de la información que por medio de su análisis, clasificación, estudio, comparación, contrastación, jerarquización, etc, permite tener niveles de aprensión de la realidad que habilitan procesos de transformación en los actores que lo poseen.

Sobre la base de esta línea de pensamiento e intentando avanzar en herramientas conceptuales y metodológicas que generen impactos en las prácticas educativas actuales desde una perspectiva integral, creemos que la *investigación acción participativa* y la *ecología de saberes* pueden colaborar en este sentido. La primera de ellas puede ser una herramienta útil para el desarrollo de procesos de extensión desde una perspectiva integral, y la segunda conforma parte de la concepción epistemológica que da sustento a este tipo de investigación y a las experiencias de extensión en general.

B. De Souza Santos entiende a la investigación acción de la siguiente manera:

“...consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos

de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil” (2010a: 49)

Sin ánimo de establecer una causalidad directa entre la investigación de una problemática y su transformación, la investigación- acción tiende su batería metodológica y técnica a que esta brecha sea mínima. Este par dialéctico articula el estudio y problematización de una realidad determinada, con los cambios y transformaciones que sean necesarios realizar. Es por esta razón que la investigación acción participativa, articulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social.

Esta perspectiva de entender a la investigación que tuvo gran auge en la década del 70 en América Latina, siendo Fals Borda y Rodríguez Brandão dos claros exponentes, se sustenta entre otras cosas en la noción que B. De Sousa Santos define como *ecología de saberes*. Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el

conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este de único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar (2010a). Sobre esta base este autor plantea un posicionamiento político académico y ético en relación a la preferencia que debe realizarse a la hora de una intervención determinada:

“... la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (2010b: 56)

De este modo, la *ecología de saberes* se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

En síntesis, el impacto que tiene la extensión concebida desde una perspectiva integral se desarrolla en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que estas prácticas son entendidas, es decir en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan.

La continuidad y el avance de este tipo de experiencias que involucran a la Universidad y a la sociedad, permitirá enriquecer y complementar las reflexiones aquí planteadas, encaminados a generar un bagaje conceptual y operativo que permita continuar mejorando las prácticas de extensión enmarcadas en procesos integrales acordes al contexto socio- histórico en el que nos encontramos.

Reflexiones finales

A modo de cierre y buscando resumir los elementos anteriormente expuestos organizamos este apartado de reflexiones finales en tres tesis básicas para entender la extensión y su relación con las prácticas integrales en la Universidad de la República:

Tesis I: La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas

desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares.

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

Humberto Tommasino

*Pro Rector de Extensión de la Universidad de la República. Dr. en
Medicina y Tecnología Veterinaria. Magister en Extensión Rural.
Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo*

Nicolás Rodríguez

*Ayudante del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, y
Asistente de la Facultad de Psicología. Lic. en Psicología.
Cursando Maestría en Psicología Social*

Bibliografía

- Carrasco, J. C. (2007) *Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Ed. Extensión Universitaria. Montevideo. 2010.
- DeSouza Santos, B. (2010a). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ed. Extensión Universitaria y Trilce. Montevideo.
- (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Extensión Universitaria y Trilce. Montevideo.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 2006.
- Giménez, L; Rebellato, J. L. (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Ed. Roca Viva. Montevideo.
- Fals Borda, O; Rodríguez Brandao, C. (1988) *Investigación participativa*. Ediciones de la Banda Oriental- Instituto del Hombre. Montevideo.
- Pichon- Riviére, E (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2007.

- Sabarots, H; Sarlingo, M. (1995). *Los caminos de la organización popular: límites y potencialidades de una experiencia en la ciudad de Olavaria. En Miradas urbanas. Visiones barriales.* Gravano, A. (comp). Ed. Nordan Comunidad. Montevideo.
- Tommasino, H (2009) *Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación.* III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, “La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el Desarrollo Social”. Santa Fe.
- Tommasino, T; González Márquez, M; Grabino, V; Luengo y Meerhoff & Santos, C (2006) “*De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo*” en Tommasino, H. & De Hegedus, P., *Extensión. Reflexiones para la intervención en el medio rural*, CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria, Montevideo.
- Torres, M (Org) (1987) *Educación Popular, Un encuentro con Paulo Freire.* Ed. Loyola. São Paulo.
- Universidad de la República, Rectorado (2010) *Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral.* Montevideo.

La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas¹

Judith Sutz

Introducción

Este texto fue primero una exposición oral, que apuntaba a dialogar, desde un lugar específico -la Comisión Sectorial de Investigación Científica- con compañeros principalmente orientados al trabajo en Unidades de Enseñanza y de Extensión. El hilo conductor de aquella charla y de este texto es el intento por entender la integralidad de funciones como un proceso de transformación permanentemente en curso en la institución universitaria. Una pregunta asociada con esta reflexión tiene que ver con la construcción concreta de articulación entre enseñanza, investigación y extensión, fácil de invocar y difícil de materializar. Surge así la idea de caracterizar la integralidad de la que hablamos como un espacio de preguntas recíprocas,

¹ Artículo basado en la ponencia realizada en la Jornada Integralidad de las funciones universitarias. Talleres de reflexión e intercambio con las Unidades de Extensión y Unidades de Enseñanza de los Servicios Universitarios, llevada adelante en el ISEF el 13 de abril de 2010.

desde el cual se formulen los problemas a los que la actividad universitaria procura dar respuestas.

La presentación se organiza de la siguiente manera: en la primera parte se aborda muy rápidamente la evolución de la integralidad a partir de una sugerencia de “modelos históricos” de universidad; en la segunda parte se discute cómo las transiciones de los regímenes de investigación influyen en la manera de entender la integralidad; finalmente, se da cuenta de una experiencia concreta que ilustra hasta qué punto la integralidad de funciones universitarias es necesaria para realizar un buen trabajo.

La Universidad y sus funciones

En general se coincide en entender a la integralidad de las funciones universitarias como el trabajo interconectado en tres direcciones analíticamente diferenciadas: la función de enseñanza, la función de extensión y la función de investigación. Una primera interrogante a formular, entonces, es si la integralidad ha tenido existencia histórica desde los tiempos más lejanos de la Universidad. La respuesta claramente es negativa; las universidades creadas en el Medioevo tenían una sola misión, la transmisión del saber acumulado.

Steven Müller (1996), que ha trabajado sobre la evolución de las universidades, denomina a la universidad medieval como

“la Universidad de la fe”, puesto que la teología era su principal campo de acción. La *Universidad de la fe*, en el sentido antes indicado, existió desde el siglo XII hasta comienzos del siglo XIX, presentando diversas modalidades a lo largo del tiempo. Aunque nunca es sencillo (y suele no ser correcto) establecer una fecha precisa para dar cuenta de transformaciones profundas, puede decirse que una de estas últimas ocurrió con la creación de la Universidad de Berlín, en la primera década del siglo XIX. Denominada por algunos *primera revolución académica*, la transformación consiste en la incorporación de una segunda misión, la investigación, además de la de enseñanza. El punto interesante es que no se trata de una suma o de una yuxtaposición, sino de una integración de funciones: la investigación como forma de mejorar la enseñanza, y la enseñanza como la manera en que gente joven e irreverente podía eventualmente cuestionar saberes dados por ciertos y generar así un impulso hacia la investigación.

Müller llama a ésta la “Universidad de la razón”. De ese perfil de Universidad, se pasa en el siglo XX a la “Universidad del descubrimiento”. Esta es una Universidad donde se acelera mucho la creación de conocimiento, lo que tiene como resultado impactos muy profundos en la civilización actual. Ejemplo de esto es la invención de las pastillas anticonceptivas y de los antibióticos, de las tecnologías de la información y la comunicación, de la ingeniería genética, todas ellas nacidas de una forma u otra en las universidades. Estos conocimientos fueron luego captados por las empresas, transformándolos en

productos que se masificaron. Pero las primeras producciones de conocimiento, los primeros descubrimientos en relación a distintos productos y tecnologías con enorme poder de transformación, se llevaron adelante desde las universidades.

A fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, sobre todo en Estados Unidos, emergió una función de tercer tipo asociada a la difusión de conocimiento, que completa una “integralidad a tres” junto con enseñanza e investigación. Este proceso estuvo básicamente limitado a un espacio social específico: las universidades norteamericanas de la zona agrícola, que estaban relacionadas con la transferencia de conocimiento en el ámbito estrictamente rural o agropecuario. En Uruguay este también ha sido un espacio privilegiado del trabajo de extensión.

Podríamos preguntarnos por qué esta preocupación por la difusión del conocimiento producido en las universidades, derivada en misión universitaria, se dio en sus inicios en el agro. De forma muy esquemática, podría decirse que lo que se buscaba era evitar el siguiente círculo vicioso: alguna gente sabe algo significativo y otra gente necesita lo que esta gente sabe; si la gente que sabe no va y se lo “cuenta” a la gente que requiere ese saber, el conocimiento queda encapsulado en el espacio académico. Este círculo vicioso o “desencuentro de saberes” fue objeto de atención en el sector agropecuario, pero no así en la industria. No es trivial interrogarse acerca de estas diferencias. Una explicación radica probablemente en que durante mucho tiempo el conocimiento asociado a la

agropecuaria fue pensado como un conocimiento público, y por tanto comunicable libremente, mientras que el conocimiento asociado a la industria se entendía como conocimiento privado.

Lo cierto es que el concepto de “tercera misión”, que refiere a aquella nueva función universitaria que se incorpora a las de enseñanza e investigación (estas últimas integradas en algunos casos, como en la Universidad de Berlín y en otras, pero por cierto no siempre), no da lugar a unanimidades en torno a en qué consiste y a lo que abarca. Básicamente existen dos grandes posturas en relación a esa *tercera misión*, a esa nueva tercera actividad definitoria de Universidad. Por un lado, hay quienes plantean que la responsabilidad social de la Universidad da lugar a una nueva forma de integralidad que tiene que ver con la cooperación de esta institución con el crecimiento económico. De esta manera surge la noción de Universidad empresarial, que tiene un enorme peso en la evolución de muchas universidades en el mundo, incluyendo a universidades de América Latina.

Por otro lado, existe otra concepción que es la Latinoamericana, heredera del Movimiento de la Reforma Universitaria, surgido en Córdoba en 1918, en la cual se concibe a la tercera misión como el compromiso social de la Universidad con la parte más postergada de la sociedad. La forma concreta en que se expresa dicho compromiso ha dado lugar a diversas interpretaciones; una de ellas, la extensión, se integra junto a la enseñanza e investigación al conjunto de actividades universitarias.

La extensión, entendida como tercera misión, ha quedado plasmada en distintos textos legales que definen el quehacer de varias universidades públicas de la región.

Müller agrega una cuarta categoría a su taxonomía de universidades. Así, además de la *Universidad de la fe, de la Universidad de la razón y de la Universidad del descubrimiento*, estaría surgiendo un cuarto tipo de universidad, en los últimos veinticinco o treinta años, fundamentalmente en las universidades del mundo desarrollado. Se la denomina “Universidad del cálculo”, siendo su principal característica la negación radical del compromiso unitario de la institución universitaria con el conjunto de la sociedad. De esta forma se transforma a la Universidad en una institución donde individuos aislados, motivados por sus propios intereses encuentran un espacio que les permite llevarlos a cabo. Esta es una visión que puede parecer un tanto apocalíptica, pero que lamentablemente tiene más asidero en lo real de lo que se pueda desear o creer.

Siendo las universidades modernas instituciones cuyo accionar está profundamente vinculado al conocimiento, en particular al conocimiento nuevo, resulta interesante asociar la evolución de la institución universitaria con las transformaciones en la producción de conocimiento. Ello se explora en la sección siguiente.

Cambios en la producción de conocimientos y su vinculación con las funciones universitarias

Robert K. Merton (1942) propone cuatro actitudes constitutivas del modo ideal de hacer ciencia, al estilo de “modelos ideales” weberianos. Vale enfatizar que esta propuesta no busca describir cómo se lleva a cabo el proceso social de producción de conocimiento, sino cómo éste debería llevarse a cabo: se trata así de un claro planteo normativo. La primera actitud o condición refiere al “comunalismo”: los investigadores tienen que poner en común aquello que descubrieron, construyeron, encontraron. La segunda condición refiere al “universalismo básico” en el sentido de que el valor científico atribuido a una afirmación debe referir exclusivamente a dicha afirmación y nada debería tener que ver con alguna característica de quién la efectúa. Esta condición no es inocente; Merton estaba pensando básicamente en la Alemania nazi, donde se decía que determinada concepción científica era falsa porque quien la proponía era judío, o en el régimen soviético, donde ocurría lo propio porque quien lo decía o lo que se decía tenía inspiración burguesa. Por lo tanto, de lo anterior se desprende esta segunda condición: lo que se afirma, su verdad, su validez no depende de quién lo dice.

La tercera condición o actitud se denomina “desinterés”. Esto implica que cuando comunico algo vinculado al resultado de una investigación, mi interés en que crean que lo que yo afirmo es cierto no debe llevar a distorsionar la evidencia con la que

cuento. Por supuesto, el concepto “desinterés” también incluye desvinculación total de intereses comerciales o de otro tipo respecto de los cuales los resultados pudieran estar a favor o en contra.

Por último, la cuarta condición, es el escepticismo organizado. Esto quiere decir que la actividad de investigación siempre requiere el análisis y verificación de los nuevos resultados por parte de la comunidad de investigadores afines al tema de que se trate. Esta cuarta condición está muy vinculada con la primera: para no creer a primera vista lo que se plantea, para ejercer el escepticismo organizado, los resultados deben ser puestos en común sin cortapisas.

Este modelo es realmente un modelo ideal; nunca funcionó realmente así. Lo importante, sin embargo, es que se le consideraba un modelo normativo. Es decir, el comunalismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado describían normas de conducta consideradas valiosas y, además, garantes de la validez del esfuerzo académico. Así, a pesar de que la producción de ciencia nunca se reflejó fielmente en el modelo ideal de Merton, dicho modelo ideal era de recibo en las universidades. Eso ya no es más cierto. Y en ese sentido, a los que describen la evolución actual de los procesos de producción de conocimiento en las universidades como un proceso hacia una universidad del cálculo, no les falta razón. Porque ahora emerge, en la sociedad capitalista del conocimiento, un nuevo modelo ideal que en lugar de proponer el comunalismo

reivindica el “propietarismo”, es decir, la no puesta en común de los resultados obtenidos, toda vez que exista alguna posibilidad de patentamiento y apropiación privada de los mismos. Las reglas, en buena medida, han cambiado. Vale la pena insistir en que lo más importante del planteo de Merton no es tanto si describía o no la realidad, sino que marcaba un “norte” de buen comportamiento. Hoy el norte mertoniano es un norte de mal comportamiento, porque poner las cosas en común dificulta o impide la apropiación privada por parte de universidades o de quienes financian las investigaciones en las universidades.

Es en este marco y sobre la base de esta realidad que es necesario reflexionar cómo trabajar desde una perspectiva integral.

Vale señalar todavía otro aspecto ligado a la evolución del conocimiento. Durante prácticamente toda la historia de la humanidad los resultados de la tecnología no estuvieron basados en la ciencia. Un ejemplo típico fue la máquina de vapor, cuyo funcionamiento fue explicado por la termodinámica decenas de años después de su plena vigencia. Hubo un largo período durante el cual las formas prácticas de resolución de problemas no estaban asociadas a un conocimiento que explicara por qué las soluciones funcionaban. Eso cambió radicalmente a mediados del siglo XIX a partir de lo que se ha dado en llamar “el matrimonio entre la ciencia y las artes útiles”. A partir de ese momento ya no es más la ciencia la que explica ex post por qué las técnicas funcionan sino que es la ciencia la que permite ex ante el desarrollo de las técnicas. A su vez las

preguntas que la ciencia responde no provienen únicamente de su agenda interna de trabajo sino que las interrogantes que le plantea la tecnología pasan a tener gran relevancia para el propio desarrollo de la ciencia. Esto comenzó a generar una integralidad radical y profunda que sigue hasta nuestros días. En este marco también estamos insertos. Y es desde allí que uno se pregunta aquí y ahora en el Uruguay por la integralidad de las funciones universitarias.

La integralidad como espacio de preguntas recíprocas

No tengo una propuesta de definición para la integralidad, pero sugiero una manera de denominarla que quizá resulte útil: la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas. El conocimiento se inicia con la formulación de preguntas que pueden ser de diversos tipos; me puedo preguntar por qué los pájaros de aquí tienen diferentes picos que los de allá, o por qué los gastos gastronómicos de la población asistida por el Plan de Emergencia del gobierno yo espero que sean x y son y . Es evidente que la agenda de investigación se formula a partir de preguntas.

De este modo la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás.

Es así que surge la interrogante de cómo construimos realmente un espacio de preguntas recíprocas. El pasaje del *ideal mertoniano* al ideal propietario hace particularmente difícil responder a esta pregunta. La conexión entre ciencia y tecnología, un espacio de integralidad en sí mismo, debería actuar en sentido contrario, facilitando la construcción de ese espacio.

Ahora bien, esas preguntas recíprocas: ¿Quién las formula? ¿En nombre de quién realiza dichas formulaciones? ¿Por qué razones? ¿Quién va a escuchar y a quiénes les interesan las preguntas formuladas?

Como forma de ejemplificar la noción de preguntas recíprocas se tomará una situación que se dio en nuestro país y que da cuenta de una posible manera de concretar la integralidad. Un neonatólogo del Hospital de Clínicas tiene una dificultad importante para atender adecuadamente a niños prematuros que padecen de ictericia aguda. Para el tratamiento de dicha enfermedad se utilizan lámparas específicas de luz azul que permiten la expulsión de la molécula de bilirrubina; dichas lámparas se averían con frecuencia y es muy costosa su reparación. La mejor alternativa tecnológica, lámparas que utilizan dispositivos digitales, está fuera de alcance por su alto precio. Este médico está realmente preocupado porque no puede llevar adelante el tratamiento adecuado, y entonces formula preguntas: ¿qué puedo hacer? ¿cómo lo puedo llevar adelante? Estas interrogantes son escuchadas por un físico

experimental que se desempeña en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, que ha tenido que aprender a hacer lámparas él mismo, para su propio laboratorio.

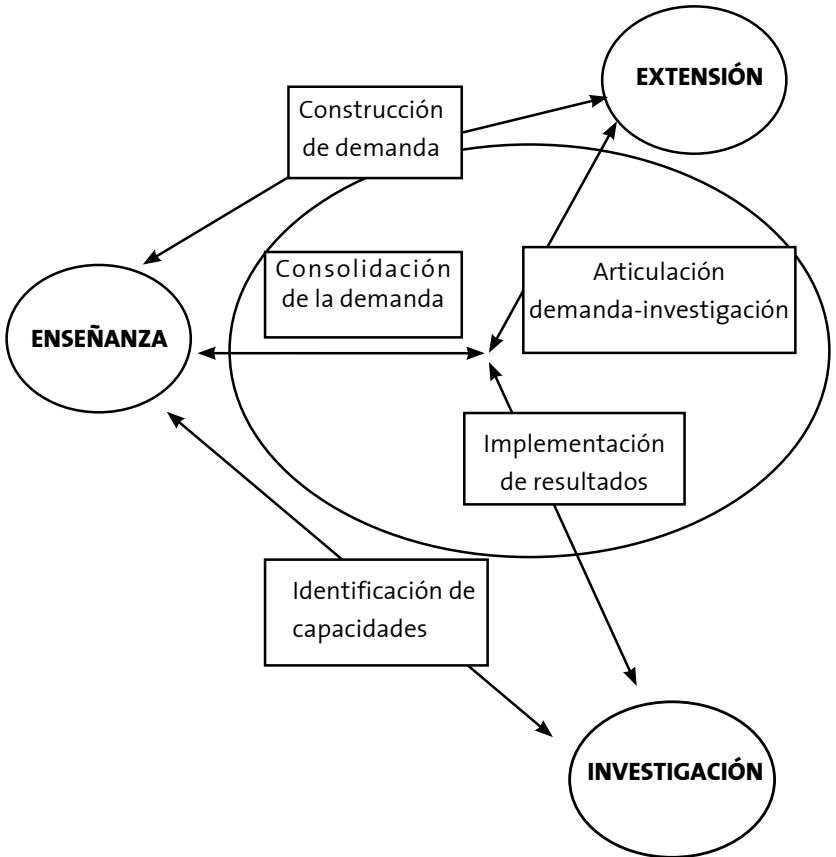
Este físico lo escucha, y piensa que quizás con la experiencia que tiene en la elaboración de lámparas podría intentar encontrar respuestas para esas preguntas. Luego de un tiempo termina diseñando una lámpara digital que es sustantivamente más económica que las que están en el mercado. Esta invención fue denominada Bililed (Bili de bilirrubina, y led de light emitting diode), producida por una empresa nacional, aprobada por el Ministerio de Salud Pública y en funcionamiento en varios Hospitales Públicos del país.

Esta es una historia de encuentros, es una historia de preguntas, a partir de un encuentro que ocurrió entre quien tenía un problema y quién podía resolverlo. Entonces a lo que se debe tender desde la política universitaria es a propiciar este tipo de encuentros, aunque ello sea especialmente difícil. A partir de varios ejemplos como el mencionado anteriormente, en la Comisión Sectorial de Investigación Científica hemos aprendido que lo más importante para efectivizar ese objetivo es que las preguntas estén claras, que la demanda sea precisa. Ya aquí entran fundamentalmente los universitarios que trabajan a nivel de la comunidad. No importa tanto saber quién tiene la pregunta, si surge de las personas de la propia comunidad o las formula un mediador que trabaja entre la comunidad y la Universidad. En el caso anteriormente mencionado, el físico que encontró

una respuesta válida a las preguntas del neonatólogo hizo una observación fundamental, a saber, que él no sabía encontrar problemas, sino que podía solucionar problemas. Planteó que lo que necesitaba es algo así como una góndola de supermercado llena de preguntas y de problemas. Alguien debe ser capaz de aportar a esa góndola de preguntas; de lo contrario no vamos a convocar la solidaridad de los investigadores universitarios. Y es así como debemos entender a la integralidad, justamente como un espacio de preguntas recíprocas.

En la Comisión Sectorial de Investigación Científica tenemos un problema que nos preocupa centralmente: cómo convocar la fenomenal capacidad de producción de conocimiento de tantos universitarios. Una dificultad mayor que se nos presenta es que la agenda de trabajo de los investigadores está liderada por criterios de evaluación académica que tienen que ver casi en exclusividad con publique usted artículos en revistas de alto impacto. Estamos encaminados a buscar la forma de orientar esa agenda académica, manteniendo la excelencia en la producción de conocimientos, hacia la consideración de problemas que afectan a buena parte de la sociedad uruguaya, la más desprotegida, la más alejada del conocimiento académico. Está claro que para esto es necesario formular preguntas. Sólo que las preguntas ninguno de nosotros las sabe y quienes trabajan directamente con los actores sociales probablemente -aunque no lo crean- saben mucho más sobre este punto que muchos otros.

La siguiente figura expresa una forma de entender la integralidad, apuntando a la cuestión de la formulación de preguntas y a la obtención de respuestas:



El encuentro entre extensión y enseñanza es fundamental en la detección de demandas, y al hablar de enseñanza nos estamos refiriendo a las personas que estudian apoyadas por la extensión. Es decir que nos referimos a la curricularización de la extensión, los estudiantes que salen a terreno, aprenden y detectan preguntas junto a los docentes que trabajan en extensión. En el encuentro entre enseñanza e investigación se da la identificación de capacidades. En el medio, en el encuentro entre las tres funciones, se encuentran procesos de consolidación de la demanda, articulación entre demanda e investigación e implementación de resultados.

La consolidación de la demanda requiere la efectiva articulación entre demanda e investigación, para luego implementar resultados; para lograrlo hay que salir de la Universidad. Porque no alcanza con hacer preguntas, no alcanza con responderlas: los resultados, además, deben ser utilizados. Esto tiene que ver con la política del afuera de la Universidad, de las comunidades, de las zonas urbanas, del trabajo, de la seguridad social. Y esto significa integrar al interior de la Universidad pero también integrar Universidad y sociedad, lo que es en definitiva un desafío muy grande. Nadie sabe bien cómo hacerlo y lo que estamos planteando es de una audacia enorme. Estamos hablando de todas las áreas del conocimiento, de la integralidad del conjunto de las tres funciones universitarias y de integrar eso con el conjunto de la vida política social. Sólo en América Latina se nos ocurre algo así. En el norte son más pragmáticos y trabajan elemento por elemento, pero eso hace a lo que

también somos y no pocas cosas buenas hemos hecho a partir de eso.

Lo anterior no se plantea como conclusión sino como pregunta y como desafío. En este desafío, mucho más que la Reforma Universitaria y mucho más que el espíritu de la Universidad Latinoamericana, nos va el Uruguay. Tenemos por lo tanto mucho trabajo por delante.

Judith Sutz

*Coordinadora Académica de la Comisión Sectorial de Investigación
Científica de la Universidad de la República. Ing. Electricista.
Master en Planificación del Desarrollo. Doctora en
Socio Economía del Desarrollo*

Bibliografía

- Müller, S. (1996). "The advent of the university of calculation", en Müller edit. Universities in the Twenty-First Century, Berghahn Books, Providence, RI, USA.
- Merton, R.K. (1942) "The Normative Structure of Science" en "<http://www.reference.com/browse/wiki/>"Merton, Robert King (1973). The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations .
- "<http://www.reference.com/browse/wiki/Chicago>"Chicago: "http://www.reference.com/browse/wiki/University_of_Chicago_Press"University of Chicago Press.

Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad¹

Eduardo Álvarez Pedrosian

Introducción: la propuesta

Se nos ha convocado para problematizar las teorías del conocimiento que pueden dar sustento a la integralidad de las actividades de investigación, enseñanza y extensión en nuestros quehaceres universitarios. Desde nuestro punto de vista, es necesario plantear las conexiones desde las mismas prácticas en cuestión, y no intentando establecer sistemas de normas, códigos y principios abstractos, que luego no tienen nada que ver con las actividades efectivamente suscitadas, en la investigación, la enseñanza o las diversas formas de relacionamiento de la universidad con la sociedad. Plantearemos por lo tanto una serie de perspectivas sobre el conocimiento y el pensamiento, desde las cuales, creemos, es propicia una fundamentación. Ahora bien, no se trata de una base; justamente nos encontraremos con la necesidad de pensar en *dispositivos en acción*, en las configuraciones teóricas como

¹ En base a la conferencia realizada el 26 de marzo de 2010 en las Jornadas de formación: Las prácticas integrales en la Universidad. Talleres de reflexión e intercambio de los “Programas plataforma”: Dimensiones epistemológicas de la integralidad, CSEAM-UdelaR, en APEX-Cerro.

cajas de herramientas. De lo contrario, volveríamos a plantear consideraciones externas a la experiencia, y no surgidas desde las mismas.

Esta elección de partida es necesaria para que sea posible siquiera plantearse la cuestión de la integralidad. Diferentes teorías del conocimiento toman por caminos radicalmente opuestos, y quizás son ellas las que mantienen fragmentadas a la investigación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y todo tipo de vinculación del conocimiento más allá de los especialistas. Otras, por otra parte, aunque busquen cargar de valores éticos e ideológicos a estos procesos, lo hacen externamente, manteniendo intacta la separación artificial entre los mismos. Trataremos por tanto de delinear una serie de apuntes epistemológicos para poder pensar positivamente una *retroalimentación transversal* entre prácticas que no se excluyen entre sí necesariamente, y que por el contrario se ven fuertemente enriquecidas cuando se trabaja decididamente en su articulación.

Ruptura-Construcción-Prueba

Intentando superar las dicotomías, en este caso planteadas en los términos de las dos tradiciones filosóficas occidentales del empirismo y el racionalismo, Bachelard y sus seguidores han hecho hincapié en la necesidad de alcanzar lo que denominan un *racionalismo aplicado* (Bachelard, 2004). Quizás lo más difícil de asumir desde actividades que no se definan como investigativas, es la necesidad de generar una ruptura con lo real, primer movimiento de todo acto cognoscente. Si no logramos abrir espacios, proyectar distancias, no conseguimos la relativización propia de toda práctica interrogativa. La exploración, las inquietudes hacia lo desconocido, en definitiva la problematización como actividad, requiere de la puesta en duda y en crisis de lo existente. Pero se trata de un primer momento de una serie lógica que necesita y espera ser acompañado por los siguientes. Pues la finalidad es poder desarrollar otras actividades, esta vez de creación, cuando nos dedicamos a la construcción de modelos explicativos, en forma de hipótesis, categorías, tipos: todas aquellas herramientas para la generación de conocimiento. Y en tercer lugar, es necesario poner a prueba dichas construcciones, confrontarlas o más bien hacerlas funcionar para evaluar sus capacidades en relación a los problemas que nos hemos planteado. De esta forma, volvemos en definitiva a aquél plano de inmanencia del que habíamos partido, tomando distancias relativas y tratando de aventurarnos más allá para encontrar aquello mismo que lo constituye, por debajo, antes, vinculado de las más variadas

formas con el fenómeno en cuestión según lo que entendamos por explicación.

Ruptura-construcción-prueba: se trata de una serie de pasos lógicos muy interesantes para concebir la creación de conocimiento en las más variadas ciencias y en otros procesos cognitivos involucrados en otras actividades ligadas a sectores, movimientos y todo tipo de agrupamientos sociales. Si bien en algunos sentidos podemos ver estas actividades como una secuencia temporal, también es cierto que coexisten estratigráficamente en la marcha de cualquier investigación. En algunas regiones, en ciertos temas y para algunas de las herramientas conceptuales elaboradas, nos encontraremos en procesos más relacionados a la ruptura, a la toma de distancias, o al acto compositivo, o a la puesta a prueba de los productos derivados del mismo. Por ello, en todo momento estamos de una u otra forma realizando prácticas, algunas más compartidas y otras menos, algunas más cercanas y otras más alejadas de lo concreto, pero nunca en otro universo puramente ideacional.

Yendo más al fondo de la cuestión, persiste una problemática que es fundante de la filosofía, y más en general, de nuestra manera de pensar y conocer en tanto occidentales. Los griegos clásicos se lo planteaban en los términos de una oposición entre *doxa* y *episteme*. La primera, era la opinión, las ideas, creencias y dichos comúnmente en circulación en el contexto cotidiano, y que operaban como distorsiones para el acceso a la verdad. Esto tiene su correlato político, por supuesto.

Sabemos lo que implica el proyecto platónico, el “gobierno de los filósofos”, y lo podemos comprender al acercarnos al funcionamiento de su *Academia*. Los miembros selectos de la sociedad disponiendo de un tiempo sustraído del fluir de los acontecimientos, para poder elevarse y contemplar los contenidos de otro mundo, el de las ideas. A este apartamiento de la presencia de las urgencias y contingencias de la vida se la conoce como *scholé*. De todo ello derivan las primeras configuraciones de las universidades imbuidas en la escolástica, así como la noción de escuela (Bourdieu, 1999). Es evidente que para poder plantearse una articulación entre la investigación, la enseñanza y la extensión es necesario problematizar esta configuración gnoseológica con toda la radicalidad posible. Pero algo es cierto: como decíamos más arriba, es necesaria la ruptura con lo dado para poder entablar a su vez un diálogo renovado, exploratorio, con eso mismo que no es más ni menos que el contexto específico en el que estamos inmersos.

Esto implica, entonces, que podamos a la vez investigar estando dentro y fuera de los marcos de lo real que nos sitúan como sujetos cognoscentes: *en la frontera* (Foucault, 2002). Pero a diferencia de la concepción clásica, presente en tantas corrientes y tendencias científico-filosóficas, se hace necesario concebir este impase, suspensión y puesta en crisis, como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde además es posible una experiencia compartida de esta clase con los diferentes tipos de subjetividades involucradas en los fenómenos en cuestión. Para ello es que se hace necesario el *ejercicio de la reflexividad*, con el

cual es posible realizar rupturas situadas, tomas de distancia y relativizaciones que a su vez comprenden hasta dónde pueden llegar y por dónde hay que explorar para avanzar más allá de los límites establecidos. Con ella, es necesario poner en juego siempre las condiciones de clase, género, étnicas, sociales y culturales que están implícitas en quienes se embarcan en un proceso de creación de conocimiento. Evidentemente, no se puede llegar a controlar totalmente los pre-supuestos, ser como el “superhombre” de Nietzsche. Todavía necesitamos fundamentar, dejar cosas implícitas y arriba, explícitamente, desplegar las argumentaciones. En este dar por sentado están nuestros deseos, motivaciones, intereses, herencias conceptuales, afinidades y simpatías, tanto habilitadoras de prácticas dialógicas como inhibidoras de las mismas.

Creo que esta es una de las líneas que apunta a una posible integralidad. El racionalismo aplicado y la reflexividad nos dan herramientas para poder pensar la integralidad porque la investigación social, en este sentido, tiene mucho de diagnóstico y de acción política; hay una finalidad en la investigación y es necesario explicitarla y reelaborarla en tanto proceso pedagógico y clínico. Las llamadas sociología clínica y esquizoanálisis son buenos ejemplos de este tipo de programas de investigación existentes en el campo de las llamadas ciencias humanas y sociales. Ubicándose entre las tradiciones filosóficas, sociológicas, antropológicas y psicoanalíticas, se pretende hacer investigación *al mismo tiempo* que se está con ella interviniendo en lo real. Como ejemplo, puedo citar

una experiencia en la que pude participar en una curtiembre en el barrio de Nuevo París, autogestionada desde los albores del nuevo siglo, antes de que se produjera la crisis centrada en el 2002. Allí, realizamos una investigación sobre el impacto del desempleo (Álvarez Pedrosian, 2002), y para ello fueron sustanciales las instancias colectivas de elaboración de árboles genealógicos y trayectorias de vida, a tal punto que muchos que eran compañeros de fábrica, y después también compañeros de ocupación, nunca habían tenido una oportunidad para juntarse a hablar de sus familias, de sus procedencias, y de todo aquello que los constituían como sujetos.

Estaba todo ese material subjetivo en bruto, virtualmente, no esperando para salir sino más bien era la materia prima para con ella elaborar todo tipo de herramientas conceptuales para pensar y conocer la realidad y sus posibles alternativas. Efectivamente, para el propio contexto, no estaban dadas las oportunidades ni se disponía de las herramientas como para que se generaran esas ocasiones. Y ahí es que nosotros, en tanto investigadores, aparecimos además como generadores de espacios de encuentro en cuanto tales, eso sí, de encuentros para pensar-se y conocer-se, donde además se ponían en discusión las propias herramientas científicas. Los datos que generamos desde un punto de vista investigativo están teñidos de todo ello, porque ese es el carácter que tienen: no son datos puramente abstractos y absolutos, son generados en esa dialógica, en esa negociación, en ese intercambio colectivo productor de subjetividad. Lo anteriormente planteado hace

que la investigación, como tal, tenga un perfil que tienda hacia la extensión y en algunos casos también hacia la enseñanza-aprendizaje. Realmente es muy gratificante ver cómo, para los sujetos, en vez de tratarse de algo inútil o superfluo, una cuestión suntuosa que vendría después de solucionar las necesidades básicas, este tipo de prácticas pasan a ocupar un lugar central. Apelando a sus propios términos: “esto me da oxígeno” decían, “esto me da aire”. Se trata de un proceso colectivo de aprendizaje y creación de conocimiento, donde los investigadores y los sujetos participantes aportan desde sus respectivas posiciones y se embarcan diferencialmente en la exploración de lo existente gracias a las rupturas, las construcciones y las puestas en uso de los productos intelectuales elaborados.

Extrañamiento: inmersión y distanciamiento simultáneos

Otra línea de pensamiento, que los antropólogos la tenemos más presente por ser fundante de la etnografía en cuanto tal (Álvarez Pedrosian, 2009a), y que también se la puede rastrear desde los presocráticos (Ronchi, 1996), así como es recuperada por corrientes filosóficas como la fenomenología y la hermenéutica (Ricoeur, 2001) es la del extrañamiento. Se trata de una actitud o disposición y un tipo de actividades o dispositivos característicos de algunos perfiles de investigación que desde principios del siglo XX se han ido expandiendo crecientemente en el campo de las ciencias humanas y sociales. La etnografía como estrategia de investigación se ha convertido, desde hace un

tiempo, en la estrella de las llamadas metodologías cualitativas. Lo interesante del caso es que desde el punto de vista de los procedimientos para crear conocimiento se hace hincapié en la necesidad de estar simultáneamente dentro y fuera, nuevamente en la frontera, para fomentar una ruptura que sea a la vez una articulación con lo existente. Por ello en etnografía *la observación siempre es participante*; nunca encontraremos estos términos por separado. Y dicha participación puede tomar diferentes características, pero sin dudas ha habilitado el camino para generar una integración de las actividades que nosotros llamamos de investigación, enseñanza y extensión. Existe una fuerte tradición asociada a un conjunto de temáticas denominada antropología de la educación, con etnógrafos que a su vez han ejercido tareas como maestros y profesores (Velasco y Díaz de Rada, 1997), un interesante desarrollo de las llamadas etnografías colaborativas, enfoques como hemos visto asociados a la clínica, etc. Y qué decir de las producciones características de la segunda mitad del siglo XX, ligadas a la noción de desarrollo, y a las problemáticas aún planteadas en dichos términos (Escobar, 2004).

Una cosa es cierta: si queremos que la investigación no se disuelva en otro tipo de acciones direccionadas por otro tipo de intereses que excluyan la creación de conocimiento, esta participación ha de ser siempre descentrada, y el conocimiento generado jamás será planteado como la verdad sobre el asunto del que se trate. Difícil situación, la de un *interviniente* (Enriquez, 1996) que colabora desde sus prácticas en medio de contextos

donde están en juego múltiples intereses, y más de fondo, donde está en disputa el mismo sentido de lo verdadero. Por ello los compromisos asumidos en el trabajo de campo—intervención, han de ser dialogados y procesualmente establecidos en una dinámica donde tratamos de poner en funcionamiento algún tipo de dispositivo de creación de conocimiento, es decir, de exploración en lo desconocido. Esto implica la negociación de los roles, la puesta de los límites desde un punto de vista positivo, como necesaria configuración de las relaciones.

Si lo pensamos desde el perfil de las actividades de enseñanza, el investigador es un aprendiz. Esta es una de las metáforas con las que se asocia la figura del etnógrafo: la del niño (Lins Ribeiro, 1998). La investigación es ya un proceso de aprendizaje, y por eso en los hechos debemos estar tan agradecidos con los sujetos involucrados en ella, ya que para nuestros fines, muchas veces nos queda la sensación de estar recibiendo mucho más de lo que damos. Quizás esto se deba a lo relativo del conocimiento generado, pues lo hacemos a propósito, para plantearlo de forma abierta, en proceso de transformación, lo que posibilita su aprehensión y puesta en uso en otros contextos específicos. Pero frente a las demandas que puedan surgir en el campo de fenómenos indagados, relativas a dar respuestas a problemas que se plantean desde el mismo, la intervención investigativa debe poner en juego la propia relativización del proceso que está sosteniendo: no vamos con ninguna verdad a decirle a nadie lo que debe hacer, pero sí podemos enriquecer y ampliar el horizonte de posibilidades al distanciarnos lo más que

se pueda de lo naturalizado, generando herramientas para visualizar las alternativas y dar cuenta de lo existente. Otras metáforas han servido para poner al descubierto las fragilidades del tipo de participación propia del etnógrafo: la del marginal y la del loco. Como puede apreciarse, en todos los casos se está en las antípodas de la figura de un científico portador de un saber absoluto que debe estar en el centro para todos los actores sociales involucrados en los fenómenos que investiga. Desde aquí, por tanto, es factible un tipo de investigación que se dispone como proceso de generación y adquisición de conocimientos en múltiples direcciones, en relativos flujos de intercambios, aportando y adquiriendo.

Un aspecto importante al que derivan todas estas problemáticas, es a la discusión sobre la relación entre teoría y práctica. Esto no solo atañe a los que proceden de la investigación, sino también a los que lo hacen desde la enseñanza y la extensión (¿los conocimientos se transmiten sin más o se trata de un acontecimiento creativo, donde se los transforma?). En muchos casos se defiende una concepción donde se las confronta como cuestiones del mismo tipo, sea en oposición y cargando uno de los polos, o planteando un circuito bidireccional. La conjunción de la reflexividad y el extrañamiento nos exigen poner a las prácticas como condición general de todo lo demás. Un plano de inmanencia de puras prácticas (Lapoujade, 2002), aquello que comúnmente buscamos cuando hacemos referencia al mundo, la realidad, la vida... Y dentro de este campo de prácticas, se distinguen las prácticas teóricas. Es así que teoría, método y

técnica, más que corresponder a tres niveles ascendentes entre lo abstracto y lo concreto, se implican unas a otras. La reflexividad en tanto *objetivación del sujeto objetivante* (Bourdieu, et. alt., 1991), es este movimiento de repliegue. Siguiendo al matema del cálculo diferencial, hemos planteado que podemos pensar las relaciones entre estas dimensiones como las que existen entre una función primitiva y sus derivadas de primer y segundo orden. Las tres están al mismo tiempo, allí, operando (Álvarez Pedrosian, 2008).

Los ejemplos sobran: cuando hacemos uso de la entrevista como técnica de investigación, lo hacemos al mismo tiempo que tomamos implícitamente una metodología dialógica que, a su vez, se puede traducir en una teoría del diálogo, el discurso y sus relaciones con otras entidades vinculadas a la investigación sobre el lenguaje y los procesos de subjetivación humana. Hacia el otro lado también es posible apreciar la derivación: si se trata de teorías surgidas de la experimentación en prácticas participativas, inscritas en campos de experiencia concretos, y se asume la necesidad de considerar dicha condición como parte de la construcción de la misma, se derivará hacia y desde metodologías acordes a la forma de plantearse los interrogantes. Los problemas a abordar requieren formas y procedimientos específicos para ellos, de los que a su vez se derivan instrumentos lo más concisos y plásticos posibles. Las modificaciones en alguna de las dimensiones afectan necesariamente a las demás, con lo cual cuando investigamos estamos aprendiendo sobre los objetos y problemáticas

abordadas, así como sobre las metodologías y las técnicas específicas que están siendo puestas en juego.

De las posiciones a los desplazamientos

Además de los apuntes anteriormente planteados, se puede afirmar que las teorías del conocimiento que pueden propiciar la existencia de una integralidad entre la investigación, la enseñanza y la extensión, coinciden en un punto decisivo: el conocimiento, y el ser de ese conocimiento –lo que somos–, es proceso, devenir. Se puede discutir sobre las fuerzas que impulsan hacia adelante y/o desde atrás, así como poner en crisis la misma naturaleza de esas fuerzas y otro tipo de condicionamientos frente a los acontecimientos abiertos al azar y el caos. Los procesos investigativos tienen la cualidad de seguir la serie de rupturas, construcciones y puestas en juego de dichas creaciones. Y además, permanecen virtualmente abiertos, a pesar del cierre que circunstancialmente le demos.

Consideremos ahora el caso del pragmatismo, o mejor aún, del *empirismo radical* (James, 2009), y la síntesis que realiza desde su particular punto de vista Carlos Vaz Ferreira (1957). Es interesante porque se está pensando desde una constelación de problemas donde el proceso cognoscente está directamente asociado al de enseñanza-aprendizaje (con filosofías de la educación como las de Dewey), así como a la participación de las subjetividades involucradas en el universo de experiencias

que las territorializa, las sitúa. A principios del siglo XX, desde las Américas, se ve la necesidad de repensar desde otro lugar los viejos problemas (James, 2000). El pensamiento en cuanto tal será proceso y producto de una experiencia, y existirán tanto aperturas radicales de abstracciones que tienden a distanciarse lo más posible, como momentos de reposo y sosiego en lo existente. ¿Por qué para James se trataba de “antiguos modos de pensar” (milenarios, podríamos decir)? Porque ya están presentes desde los albores del pensamiento occidental. Volvamos a Platón, a su alegoría de la caverna. No sé si todos la tendrán presente, pero refiere a su teoría de los dos mundos, a la existencia de un universo de apariencias, fenómenos, y otro de esencias. Un grupo de hombres encadenados dentro de una caverna, perciben imágenes en las paredes rocosas, pero uno de ellos logra salir, y al ver el sol, lo considera como la fuente de la luz, y asocia de forma causal aquellas imágenes interiores como sombras, efectos. El sol es la verdad, la esencia, y las sombras las apariencias, los efectos que constituyen nuestro mundo fenoménico (Platón, 1967: 221-226).

Frente a esta solución al problema, les propongo que pasemos *de la alegoría de la caverna a la metáfora del témpano de hielo* que nos presenta Vaz Ferreira. Según éste, podemos imaginar a la ciencia como un témpano de hielo, firme y sólido. “Los hombres de ciencia pisan fuerte” nos dice, y efectivamente así es. Pero no hay que olvidar, que se sigue caminando sobre el agua, pues tanto alrededor como en el propio interior no deja de estar presente, lo que sucede es que hay una diferencia de

grados que es también un cambio de estado. La sentencia que dice “la ciencia es metafísica solidificada”, puede extenderse a otras vinculaciones entre otros saberes y conocimientos más o menos formalizados. Un universo de puras prácticas es surcado por procesos creativos de construcción de conocimiento a diferentes velocidades y en diversas direcciones. Orgánicamente, están constituidos por componentes más rígidos y otros más plásticos, por certezas y dudas relativas. Conocemos las críticas que se han efectuado a perspectivas catalogadas como de pragmatistas (principalmente por referir a la utilidad las causas que motivan al pensar y conocer), y a otras más en general reconocidas como constructivistas (por encerrar cierto relativismo que negaría la existencia de la realidad) (Latour, 2001). Creo que desde principios del siglo XXI, y desde perspectivas descentradas y periféricas como la nuestra en el contexto planetario, podemos alcanzar una visión más compleja del asunto. En primer lugar, es importante entender que lo que puede ser útil hoy para nosotros, no lo será ni lo fue anteriormente. Y una de las características de las producciones cognoscentes es su trascendencia más allá de los contextos de surgimiento, su gran utilidad virtualmente ilimitada cuando a veces, en el momento de su creación, parecían ser superfluas o estar reducidas a cuestiones de segundo y tercer orden de importancia. Pasar de las posiciones a los desplazamientos, no niega los límites y alcances del conocimiento, por el contrario los identifica, pero en vez de tomarlos como imposibilidades se constituyen como fronteras a ser superadas. Y por último, el hecho de otorgarle densidad y duración al conocimiento no

lo degrada a una de las tantas opiniones y pareceres que sin cesar se generan en los diferentes ámbitos de la sociedad. Se trata más bien de un conocimiento reflexivo y crítico, que se sabe construido y en permanente proceso de transformación, articulado con todos los otros fenómenos más allá de las barreras propias de los grupos de especialistas que siempre van generándose, pero que no necesariamente deben sucumbir en una suerte de aislamiento y auto-alienación.

Psiqueo afectivo, graduación de la creencia, y fermento pensante, son tres conceptos propuestos por Vaz Ferreira que nos pueden servir para pensar procesos de integración en la creación de conocimiento de una forma pedagógica y clínica (Álvarez Pedrosian, 2009b). Desde el vamos se trata de un sujeto que investiga, de prácticas desde las cuales se generan formas de ser y pensar, gracias al constante ajuste de la gradación que va desde las dudas más inciertas a aquellas creencias que por el momento se nos presentan como firmes, aparentemente incuestionables. Como destilado a lo largo del proceso, los fermentos del pensamiento son extraídos como materia prima desde la cual construir nuestros modelos y configuraciones explicativas más en general, las que no dejan de ser cartografías que nos sirven de herramientas para guiarnos en las diferentes dimensiones y problemáticas abordadas.

En las últimas décadas del siglo pasado, el llamado “pensamiento nómada” (Deleuze y Guattari, 1997) pondrá todo el acento en este carácter procesual y abierto de la naturaleza del pensar,

conocer y crear, así como de las subjetividades asociadas a los mismos. Nuevamente es reinterpretada toda la historia del pensamiento occidental, y rastreadas sus huellas desde los presocráticos y otras formas filosóficas un tanto apartadas del relato historiográfico dominante. En diálogo con las ciencias naturales y las artes, estas perspectivas filosóficas apuestan por el establecimiento de una manera de pensar que de lugar a lo múltiple como sustantivo, a lo heterogéneo e intempestivo. Con un importante impacto en diversos movimientos sociales de Europa y América Latina, las hemos encontrado en diferentes luchas e intentos de superación de las condiciones de existencia de pueblos originarios, grupos minoritarios tradicionalmente sojuzgados, etc. Para el caso de nuestro continente, significó la oportunidad para retomar consignas libertarias pero acercándolas a los procesos en forma creativa y crítica, dejando de lado la esencialización de identidades y fenómenos sociales y naturales, para explorar y transformar dichas entidades. El pensamiento puede ir más allá de lo posible, buscar el franqueamiento de los límites y apostar por una transformación en muchos sentidos insospechada de antemano. Desde este punto de vista, la investigación queda nuevamente inserta en un proceso mucho más vasto de intervención, que podemos entender como extensión tal como se lo conceptualiza entre nosotros.

Nuestro propósito no ha sido disolver las diferencias y tratar de fusionar completamente estas tres actividades que caracterizan nuestro quehacer en la universidad. Pero para

poder pensar seriamente en la articulación entre estas en espacios de encuentro, se hace necesario concebirlas no como posiciones fijas, emplazamientos instituidos de prácticas que son siempre las mismas, sino como puntos de referencia, ámbitos en los que se disponen ciertas tradiciones con sus riquezas y limitaciones. Frente a nuestros debates sobre la manera de integrar las funciones investigativas, docentes y de relacionamiento con el medio social, necesitamos relativizar la naturaleza de estas actividades y pensar cómo es posible hacer el paso de unas a las otras: cómo desde la investigación se deviene en extensión, de ésta en educación, etc., etc. Porque en definitiva, de lo que se trata cuando buscamos herramientas conceptuales para afirmar una integración de prácticas, es de insumos para efectuar un viaje, un tránsito, y alcanzar una situación de encuentro, cruce y retroalimentación. Hemos visto por tanto, que existen diferentes corrientes epistemológicas y tendencias de teorías del conocimiento a partir de las cuales se piensa y se practica más en general dando lugar a estos encuentros fructíferos. Una investigación deviene en enseñanza cuando parte de la necesidad de pensarse y disponerse como un proceso de aprendizaje, en diálogo con los objetos y seres estudiados como entre quienes estudian a los mismos. Deviene a su vez en extensión si este proceso investigativo se despliega en un medio más extenso que el de los especialistas, donde los sujetos y las fuerzas sociales en general participan activamente en la construcción del conocimiento y en su utilización (al mismo tiempo, o en diferentes fases). Un conjunto de prácticas catalogadas como de extensión,

devienen en investigación cuando hacen intervenir un proceso de creación de conocimiento dentro de sus dispositivos de acción, y puede ser de enseñanza si la transmisión y adquisición de saberes y prácticas viene a complementar las tareas antes señaladas. Y unas prácticas catalogadas como de enseñanza, devienen en investigativas y de extensión si las puestas en juego, transmisión y uso de los conocimientos conllevan una exploración, aunque sea preliminar, que pone en crisis dichos elementos y los vuelve a poner en uso en tanto herramientas de creación de conocimiento, así como se realiza más allá de los espacios habitualmente restringidos de la llamada educación formal.

Para terminar volvamos al principio: la generación de espacios de integralidad no puede esperar a la conformación de axiomas, postulados, principios generales de cómo tienen que establecerse las conexiones. No hay recetas certeras, no las habrá necesariamente, de lo contrario más que articular estaríamos disecando, vaciando de contenidos lo que puede darse en estos cruces. Se trata de acontecimientos, donde se conjugan la investigación, la enseñanza y la extensión, donde unas devienen en las otras, y en dicho proceso emergen combinaciones particulares, formas de articularse siempre novedosas y ricas en variadas utilidades posteriores. De cada experiencia concreta, podremos extraer conocimiento y quizás, en el futuro, alcancemos a esbozar conjuntos prácticos, dispositivos y herramientas, que atraviesen las tres funciones de antemano.

Eduardo Álvarez Pedrosian

***Asistente de Antropología Cultural y en Epistemología de Ciencias de la
Comunicación. Lic. en Ciencias Antropológicas. Doctor en Filosofía***

Bibliografía

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2002) «Impactos imaginarios», en ARAÚJO, A. M. (coord.) Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad. Argos, Montevideo, pp. 43-83.
- (2008) «Teoría y producción de subjetividad: ¿qué es una caja de herramientas?», en RASNER, J. (comp.) Ciencia, conocimiento y subjetividad. CSIC-UdelaR, pp. 121-151.
- (2009a) «La experiencia del extrañamiento», en Actas electrónicas de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur, UNSAM-IDAES, Buenos Aires.
- (2009b) «Para no morir con tantas cosas adentro: tres operaciones vazferreirianas», en Encrucijadas. Diálogos y perspectivas. Revista del CIPOST, UCV, Caracas. Año I, N° 3, febrero, pp. 185-189. Ed. Electrónica: “<http://www.cipost.org/revista/index3.php>”<http://www.cipost.org/revista/index3.php>.
- BACHELARD, G. (2004) [1938] La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, P. (1999) [1997] Meditaciones pascalianas. Anagrama, Barcelona.

- BOURDIEU, P. PASSERON, J-C., CHAMBOREDON J-C., (1991) [1973]. El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI, México.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1997) [1980] Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II. Pre-textos, Valencia.
- ENRIQUEZ, E. (1996) «Fronteras Disciplinarias: Ruptura, interacción, multiplicidad», en AA. VV. 1er Encuentro Nacional de Sociología Clínica, Montevideo, pp. 15-23.
- ESCOBAR, A. (2004) [1996] La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo [Encountering development]. Norma, Bogotá.
- FOUCAULT, M. (2002) [1984] «¿Qué es la Ilustración?», en ¿Qué es la Ilustración?, Alción Editora, Córdoba (Arg.), pp. 81-108.
- JAMES, W. (2000) [1907] Pragmatismo: nombre nuevo para antiguos modos de pensar. Alianza, Madrid.
- (2009) [1909] Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia. Cactus, Buenos Aires.
- LAPOUJADE, D. (2002) [1998] «William James, del campo trascendental al nomadismo obrero», en ALLIEZ, E. (comp.), Gilles Deleuze. Una vida filosófica. Paidós, Barcelona, pp. 113-119.

- LATOUR, B. (2001) [1999]. La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Gedisa, Barcelona.
- LINS RIBEIRO, G. (1998) [1989] «Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica», en BOIVIN, M. ROSATO, A. ARRIBAS, V. Constructores de otredad. Eudeba, Buenos Aires, pp. 232-237.
- PLATÓN. (1967) [c370 a.C. para el Libro VII] República o el Estado [Πολιτεία]. Espasa-Calpe, Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (2001) [1986/1975] «La función hermenéutica del distanciamiento», en Del texto a la acción [Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II]. FCE, México, pp. 95-110.
- RONCHI, R. (1996) La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía. Akal, Madrid. Filosóficas. Crítica, Barcelona.
- VAZ FERREIRA, C. (1957) [1938] Fermentario. Cámara de Representantes de la ROU, Montevideo.
- VELASCO, H. DÍAZ DE RADA, A. (1997) La lógica de la investigación etnográfica. Trotta, Madrid.

Sobre los espacios de formación integral en la Universidad

Una perspectiva pedagógica¹

Antonio Romano

La presentación que tengo pensada gira en torno a la idea de *espacio de formación integral*, realizando un recorrido que nos permita ir explicitando cuáles son los sentidos que están contenidos en torno a esta idea, para luego ver cómo se entronca esta preocupación con la tradición universitaria.

Para explorar los diferentes sentidos asociados a la expresión “espacios de formación” tuve la tentación de comparar los modelos de universidad europea y la universidad latinoamericana como dos formatos distintos que traducen concepciones diferentes de los espacios de formación; pero cambié la estrategia. Les propongo revisar algunas tendencias históricas que están en el nacimiento de la universidad occidental como institución y desde allí ver cuáles son aquellas que nos invitan a pensar la institución en un sentido diferente a como se han ido configurando en la actualidad. Muchas veces

¹ Artículo basado en la ponencia realizada en las Jornadas de formación: Las prácticas integrales en la Universidad con los equipos docentes de los Programas Plataforma del SCEAM, APEX y Flor de Ceibo, llevada adelante en el Programa Apex- Cerro el 26 de marzo de 2010.

existen tendencias que están presentes desde los “orígenes” de las instituciones; aunque a veces fueron silenciadas por otras versiones que se impusieron. Entonces, el trabajo político muchas veces tiene más que ver con un trabajo de reinterpretación histórica que con la voluntad de ruptura con la “tradición”; o mejor dicho, el camino para los cambios supone menos una ruptura con el pasado que una relectura de éste.

Los planteos que se presentan en este artículo se enmarcan en un trabajo de equipo que venimos desarrollando desde hace algún tiempo en el Instituto de Educación de la FHUCE. En particular me gustaría tomar cuatro aspectos para discutir con ustedes. El primero vinculado a la idea de pensar los espacios de formación desde una perspectiva más amplia que el aula, concebido este último casi como el único formato posible para desarrollar aprendizajes; el segundo apunta a discutir la noción de integralidad en educación; en el tercero les proponemos remontarnos un poco en el tiempo para describir muy brevemente algunas líneas de fuerza que se pueden identificar en el desarrollo de la historia de las universidades en los últimos siglos; y el cuarto aspecto apunta a describir algunas experiencias sobre la búsqueda de la integralidad en espacios de formación actual (que tiene que ver con experiencias que venimos desarrollando desde nuestra función como docentes universitarios).

1. Breve historia de los espacios de formación en la Universidad

En cuanto al primer punto: “*espacios de formación*”, hay una idea que está contenida en esta expresión que nos gustaría desarrollar. Tendencialmente, la existencia de un espacio de formación define la configuración de un lugar en el cual se implementa una propuesta de aprendizaje. Plantear de esta forma las cosas nos permite ampliar la idea del aula como el único espacio desde el cual se piensa la formación de los estudiantes.

Pensar el espacio de formación como algo más amplio nos permite ver la historia de la forma en que el aula devino en lo que es², y como se ha constituido en el espacio de enseñanza que se volvió hegemónico. Esto favorece la comprensión de esta modalidad de enseñanza como una de las tantas posibles formas de organizar los espacios de formación para superar una cierta dificultad: los espacios de enseñanza vinculados al aula imponen su gramática y dificultan la posibilidad de percibir otras formas de organización de los *espacios de aprendizaje*. De esta manera, el aula estaría vinculada a un espacio formateado para pensar la enseñanza.

La idea de “espacio de formación” resulta más potente porque nos permite empezar a pensar otros espacios de aprendizajes

2 En este sentido recomendamos el libro de Dussel y Caruso: “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar”, Ediciones Santillana, Buenos Aires, 1999.

que no sean específicamente los espacios de enseñanza más tradicionales asociados al aula.

Enseñanza y aprendizaje son dos cosas distintas; son verbos que no siempre se conjugan en un mismo tiempo. Muchas veces el enseñar no tiene un correlato inmediato con el aprender y también, en muchas ocasiones lo que se enseña se aprende mucho tiempo después o no se aprende nunca (la mayoría de las veces). La didáctica ha instalado una ficción alrededor de los espacios de aprendizaje (que se constituyeron en espacios de enseñanza) o sea, el aula y, se generaron un conjunto de presupuestos que es necesario empezar a discutir.

En primer lugar, el espacio del aula está fuertemente vinculado con la idea de la enseñanza simultánea y con el supuesto de que si todos partimos de un mismo lugar y recorremos el mismo proceso, llegamos también al mismo lugar.

Hay un trabajo interesante de Rodolfo Mondolfo (filósofo italiano exiliado en Argentina del régimen fascista italiano) que se titula “Universidad. Presente y Futuro”³ donde plantea la idea de que las universidades como instituciones surgieron vinculadas con las corporaciones medievales como espacios donde se aprendían los oficios. Él no establece esta distinción tan clara entre la corporación de los artesanos y las universidades; estas últimas incluían tanto el aprendizaje de los oficios como el tipo de enseñanza que hoy caracterizamos

3 “Universidad: Pasado y Presente” de Mondolfo, Rodolfo, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966.

como la formación intelectual; esta división del trabajo se va a producir posteriormente. Pero sí aparece una relación entre la universidad como espacio destinado al aprendizaje del oficio con la prerrogativa de la expedición de las licencias o títulos que autorizaban para el ejercicio de un oficio determinado; es decir, que el control de la acreditación para el desempeño de los oficios y profesiones fue una prerrogativa de estas instituciones desde el siglo XIII. En este sentido la Universidad se podía concebir como una corporación más, junto con las otras que regulaban y controlaban el ejercicio de los oficios.

En ese momento, el aprendizaje del oficio (que mediaba entre el maestro y el aprendiz) no daba cuenta de una relación de enseñanza sino que, el aprendiz aprendía el oficio ejerciéndolo. Esta idea está implícita en la expresión “robar el oficio”, tan común a ciertos trabajos que se siguen aprendiendo mientras se practica (como el caso de la albañilería, la panadería, etc.). El lugar del discípulo o del alumno no era el lugar de quien recibía una enseñanza específica sino que, junto con otros, el aprendiz desarrollaba una práctica vinculada con el ejercicio del oficio en el marco de la cual éste se aprendía.

Como ustedes ven, en el comienzo de la universidad, no era la enseñanza lo que organizaba el espacio de las prácticas al interior de las universidades sino que más bien estaba vinculado con la generación de espacios de aprendizaje para el ejercicio del oficio en el sentido amplio.

En la Universidad Moderna, (entendiendo “moderna” a partir de una periodización más contemporánea), se producen dos movimientos. En el primero, los formatos de enseñanza se van a ir imponiendo progresivamente y junto con estos formatos va a aparecer el currículum que establece la división en clases graduadas. Acá podríamos plantear que hay un movimiento que va de la *clase* o del espacio de aprendizaje al *currículum*; del grupo, en el cual no está prescripto claramente qué es lo que se debe saber y lo que se debe aprender, a un espacio mucho más estructurado y organizado que presupone ciertos conocimientos y los presenta para ser aprendidos.

El segundo movimiento que se va a producir tiene que ver con que esta forma de organización que va a separar, como un momento específico la formación del oficio o de la profesión, del momento de su ejercicio. Esto va a llevar a que se produzca un desplazamiento del aprendizaje del oficio a la práctica de su enseñanza. Aquí es donde vamos a encontrar, en términos más contemporáneos, esta idea del aula como lugar donde se enseña el oficio y no el lugar donde se aprende el oficio.

¿Qué sería entonces una idea de “espacios de formación”, volviendo al presente? El “espacio de formación” nos permite deconstruir y combinar de otro modo la relación entre *enseñanza, aprendizaje y la práctica del oficio*. Tenemos que repensar estos tres elementos de una manera distinta. De alguna manera estos conceptos cristalizaron en un molde, en una gramática que los articula de una manera en que hoy se

vuelve bastante difícil desmontarlos; pero es un trabajo que tenemos que ir haciendo y, la idea de “espacios de formación” parece que contribuye en este sentido.

Aparece entonces la idea de que el conocimiento se puede poner en juego en un espacio de aprendizaje más allá del aula y más allá de la práctica profesional para innovar en los formatos de enseñanzas más integrales. Es decir, el aula como formato, como “espacio”, no debería ser el único lugar donde se pone en juego el conocimiento (esto lo planteaba con mucho más claridad Eloísa Bordoli, la idea de que, lo que convoca en la relación pedagógica es el saber en “falta”, ese saber que no se tiene y que, de alguna manera, se buscaría con otros). Esto también tiene que ver con la posibilidad de ir más allá de la práctica profesional. No se trata solamente de aprehender el oficio o la profesión sino que tiene más que ver con la producción de conocimientos con otros, de ese saber que no se tiene. Y esto es lo que permitiría de alguna manera innovar en formatos de enseñanza más integrales.

2. Sobre la formación integral

El segundo punto sobre el cual me gustaría trabajar es sobre el concepto de “*integral*”. ¿A qué remite la idea de formación integral? El término integral es como un comodín de toda propuesta pedagógica; se convirtió en una especie de significante flotante que adquiere diferentes sentidos de acuerdo a las cadenas en las que se incluye. No obstante, el

término integral tiene una capacidad de movilizar algunos sentidos que apuntarían a evaluar el grado de pertinencia de una propuesta pedagógica.

Cuando hablamos de propuesta integral, de formación integral, de educación integral, en general, lo que estamos haciendo es intentar evaluar algún tipo de propuesta que no lo es; es como una forma de decir que hay prácticas de enseñanzas que no son integrales. De esta manera se estaría señalando algo que estaría “ausente”.

En este sentido podemos decir que, cuando alguien invoca la educación integral nadie se puede poner en contra. El punto es cuál es el sentido, cuál es el contenido que le damos. Necesitamos avanzar en esta discusión acerca de la integralidad y tratar de salir de las consignas o de los clichés que de alguna manera parece que resuelven los problemas pero no hacen más que instalarlos nuevamente de una manera retórica.

La integralidad de por sí no es una solución. La integralidad en sí es una consigna vacía que convoca y permite evaluar y poner en evidencia que hay algunas prácticas que no lo son pero no nos señala claramente hacia dónde ir.

¿A qué nos referimos hoy cuando se habla de integralidad? Yo señalé al menos tres elementos a los cuales se podría hacer referencia. En primer lugar habría una integralidad que se refiere a la forma en que se concibe al estudiante y a su

formación a la cual debería atender la propuesta de formación. En educación, ésta es la idea más básica a la que se remite cuando hablamos de educación integral o propuesta integral; la idea de que se atiende la integralidad del “otro”; el “otro” no es un ser fragmentado. Desde el movimiento de “Escuela Nueva” en adelante ésta es una idea bastante recurrente en el discurso pedagógico, en el sentido de que no se puede enseñar de forma fragmentaria porque la vida es una sola y el sujeto no aprende ni actúa en la vida como un matemático ni un geógrafo, sino que actúa como una persona, así que por lo tanto se supone que esa educación debe atender a esto.

Las traducciones de esta situación han pasado por lugares muy diversos pero a veces, lo interesante es que no se puede zafar de los dispositivos pedagógicos. Entonces, por ejemplo, si la educación es integral y si el alumno es uno, ¿cómo va a tener tres cuadernos: uno de matemática, uno de geografía y uno de ciencias naturales? Debería tener un solo cuaderno. Entonces, la idea de integralidad en cuanto a la formación pasa por los propios dispositivos. Los formatos, de alguna manera se imponen y tienden a definir su lógica y capturan las consignas en el marco de esas gramáticas que los reformatean.

En segundo lugar, hay una integralidad que pretende articular las funciones universitarias en el ejercicio de la función docente. ésta es la idea de la integralidad de funciones. Por último, habría también una integralidad planteada en el abordaje de

los objetos de conocimiento que obligan a diferentes disciplinas a conversar y, un neologismo, a conflictuar.

Estas dimensiones de la integralidad hacen referencia a su vez a tres dimensiones distintas, valga la redundancia. En el primero, el acento está puesto en el sujeto de la educación (traducción, sería el estudiante universitario en el caso de la universidad). El segundo, pondría el acento en la integralidad en el educador, es decir, en el docente universitario y, el tercero, pondría el acento en el saber, o sea, en el objeto de conocimiento.

¿Desde dónde pensamos la integralidad? Esta pregunta es importante porque de acuerdo a que pongamos el énfasis en alguno de estos aspectos se van a plantear modelos pedagógicos distintos.

¿Cuál es el riesgo de la integralidad o algunos de los riesgos? Que los movimientos a los que apuntan los espacios de formación integral (que van a desarticular o desedimentar las prácticas) finalmente terminen siendo recapturados por los formatos existentes. Yo creo que la curricularización de la extensión tiene este riesgo. Si uno piensa la curricularización de la extensión el peligro que se corre es que, para darle legitimidad a la extensión debemos incluirla en algunos de los formatos académicos existentes; es decir, tenemos que darle un lugar en el currículo.

Les doy un ejemplo fuera de la Universidad: la inclusión del

“Espacio Adolescente”⁴ en Educación Media, nivel dentro del cual tenemos serios problemas. La reforma del 95 -denominada reforma Rama- se plantea la creación de los Espacios Adolescentes como un espacio de formación que pretende operar con una lógica diferente a la del aula tradicional⁵. ¿Cuál es la idea de los Espacios Adolescentes? Como en la institución los adolescentes no tienen espacios para canalizar sus demandas, entonces creamos una materia. En realidad no pensamos en el formato institucional ni en las prácticas sino que, constatamos que hay un problema (que los adolescentes no tienen un espacio) y entonces se propone la idea es crear un espacio en el cual los adolescentes pueden manifestarse libremente. En el resto no, pero hay cuarenta y cinco minutos en los cuales “usted tiene la posibilidad de manifestar sus inquietudes”⁶. ¿Cuál es el riesgo que corre esta forma de incorporar las demandas? Que la realidad de los jóvenes en la institución pierde la capacidad de interpelación. Mientras las prácticas alternativas mantengan

4 La creación del “Espacio Adolescente” figura en la Resolución N° 4 del Acta N° 30 del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, de fecha 25 de junio de 1996.

5 En el documento de creación en los objetivos se plantea: “No se trata de generar una asignatura con desempeño anual, sino de crear la oportunidad de poner en contacto a los estudiantes con personas que aporten conocimientos diferentes y que impliquen un relacionamiento amplio del establecimiento con la comunidad académica, científica, artística, en general.”

6 En un artículo publicado en la revista del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de ANEP se plantea una preocupación similar: “Más allá de planes vigentes, planes innovadores o planes revisados por los diferentes actores del quehacer educativo, debemos recordar que todo el establecimiento liceal es siempre un gran espacio adolescente, en el que nuestros jóvenes aprenden, se forman y conviven durante varios años claves en sus vidas.” (Ciancio, Gerardo; Curriculum e imaginación: el espacio adolescente en Revista “Educar”, N° 9, setiembre 2001, pág. 34).

su propia especificidad tienen una cierta capacidad para mover y obligar a hacer otras cosas. El tema es que cuando las incorporamos dentro de los formatos existentes, se corre el riesgo de que pierdan su potencia como lugares desde los cuales se pueda pensar de otra manera lo que la institución hace.

3. Tendencias marcadas en el “origen” de las Universidades occidentales

Para avanzar en este apartado les proponemos retornar a un texto de Mondolfo que mencioné anteriormente. En “Universidades: pasado y presente”, cuando se describe los fines que estas instituciones cumplían, plantea lo siguiente:

“En todas ellas (*Universitates* o corporaciones de artes y oficio) hay una distinción entre maestro y discípulo; todas tienen como fin esencial, junto con el ejercicio de su arte y la protección de sus asociados, también la exigencia de ir convirtiendo continuamente a los discípulos en maestros para mantener la continuidad del gremio. (Mondolfo, 1966, p. 12)

Esto nos permite inferir que en la etapa fundacional de la universidad existen tres elementos que estarían inscriptos en su programa. En primer lugar, la idea de que el oficio cumple un papel fundamental (oficio en sentido amplio) y el ejercicio del arte está fuertemente vinculado con la conversión de los

discípulos en maestros; es decir que, la idea del ejercicio de una profesión y la idea de la formación de los discípulos, es una idea que está contenida desde el comienzo.

Ahora bien, en el comienzo de las universidades lo que aparece planteado por Mondolfo es que la función de la enseñanza es subsidiaria del ejercicio de la profesión y por lo tanto está subordinada al ejercicio de la profesión. Esto con el tiempo se va a invertir y es lo que sucede en la actualidad: el ejercicio de la profesión es subsidiario a la práctica de la enseñanza. Este es un movimiento que se ha dado en estos ocho siglos.

No obstante, la formación docente en la universidad continúa en el modelo de la formación de discípulos; es decir, en formar maestros a partir del ejercicio del oficio de enseñar. Es decir, no hay formación docente universitaria separada de la práctica de enseñar. Sigue teniendo vigencia el modelo medieval de formación, no en relación con el oficio específico de médico, arquitecto sino en relación con el oficio de la enseñanza; la universidad contemporánea sigue siendo medieval a pesar de los esfuerzos que se han planteado para modificar esto.

Y esto es paradójico porque, por un lado, se jerarquiza la función de la formación -que no está centrada en el oficio- pero al mismo tiempo la forma de enseñar a los futuros docentes es la forma medieval. Entonces, la actividad de enseñanza adquiere más peso, pero el aprendizaje de la función docente tiene como único espacio de formación la práctica del oficio del docente.

Acá tenemos un problema con la formación de los docentes universitarios. Podemos pensar todos los espacios que quieran pero tenemos que ponernos a pensar seriamente cómo se forma un docente universitario. Si no pensamos eso, la cuestión queda trunca.

Un segundo punto a tratar brevemente tiene que ver con la historia de la Universidad. Hasta ahora hemos visto el tema de la enseñanza y el tema del conocimiento o el aprendizaje de un oficio.

Sin embargo, plantea Mondolfo, en su nacimiento, el proceso histórico de creación de las universidades más antiguas, lejos de obedecer a una exigencia sistemática de especialización en las diferentes ramas del saber, obedece en cada caso a una necesidad diferente de uno a otro lugar.

En el comienzo, las dos universidades más antiguas que son la de Bolonia y la de París están vinculadas con procesos locales, de respuesta a problemas concretos. La Universidad de Bolonia se crea con el objetivo de unificar todo el sistema jurídico que existía en ese momento que era un caos: había tantos títulos de propiedad como propiedades existentes, lo cual constituía un serio problema. Una vez constatado el problema se propone crear una institución capaz de formar a las personas capaces de resolver esta tarea. En el caso de la universidad de París, la Iglesia quería formar los nuevos cuadros en la disputa teológica que se estaba planteando en torno a la unificación del cuerpo

teórico de la doctrina de la iglesia y para eso necesita formar un grupo de especialistas para tal función: los teólogos.

En los dos casos, la creación de las universidades está fuertemente vinculada con el medio. Ésta sería una tendencia de larga duración, no sería un invento nuevo; por lo tanto, la hipótesis que planteo es que la relación de la Universidad con el medio estaría inscrita en su propio programa fundacional.

4. Algunas experiencias para pensar la integralidad

Como último punto me gustaría mencionar algunas formas para pensar la integralidad (y acá aterrizo abruptamente después de remontarme hasta el siglo XIII). Simplemente voy a plantear, algunas de las experiencias que hemos venido desarrollando para pensar esta cuestión de (otros) espacios de formación integrales.

Desde los cursos curriculares, es posible comenzar a sumar estudiantes para realizar trabajos de campo que vinculen los conocimientos propuestos en el curso con las iniciativas de los proyectos de investigación propios o no del estudiante, apoyados por los docentes. Con esto queremos plantear que, algunas innovaciones para pensar la integralidad no siempre tienen que ver con la creación de nuevos dispositivos, sino que en realidad, desde el propio trabajo docente, en los dispositivos existentes, es posible plantearse otras formas de relacionarse con el conocimiento y otras formas de participación de los

estudiantes en estas actividades. De hecho, desde el Instituto de Educación hemos venido estimulando a los estudiantes para que realicen los trabajos de pasaje de cursos en el contexto de proyectos de extensión o de investigación. Y esto no implicó necesariamente la creación de grandes dispositivos sino que se piensan otras formas y criterios de evaluación y otras formas de aprendizaje.

Estas formas mencionadas, pueden surgir también de demandas de otros actores que buscan complementar su trabajo con el apoyo de actores universitarios. Es decir, desde el marco de los cursos a veces lo que hemos hecho es canalizar las demandas que provienen de instituciones de educación escolar o extraescolar y, desde el curso se plantea la posibilidad de que los estudiantes puedan desarrollar un trabajo vinculado con estas instituciones enmarcados en las propuestas del curso.

Voy a proponer un ejemplo. La División de Arquitectura del CODICEN planteó su preocupación porque quiere reglamentar la construcción de los Jardines de Educación Inicial. Entonces, en el marco del curso de “Historia de las Ideas y de la Educación” planteamos a los estudiantes la posibilidad de poder vincular las propuestas pedagógicas con las formas en que históricamente se han definido y diseñado los espacios de los Jardines. Esto permite alimentar al curso, permite atender una demanda específica y al mismo tiempo le permite realizar un trabajo al estudiante que, tiene sentido no sólo como propuesta escolar para cumplir con un requisito formal de pasaje de curso.

En otras palabras, desde la estructura curricular existente consideramos posible la promoción de prácticas integrales sin necesidad de crear espacios curriculares nuevos. A veces sólo se trata de reformular las propuestas de evaluación. Esto no quiere decir que no se puedan inventar dispositivos nuevos, lo que quiero plantear es que no necesariamente la posibilidad de desarrollar estas prácticas tiene que venir de la mano de la creación de espacios nuevos.

5. Para concluir

Algunos problemas para resolver, y con esto voy cerrando. Es necesario introducir mayor flexibilidad en los criterios de evaluación para que poder elegir otras modalidades más comprometidas con la participación de los estudiantes en proyectos de diferente naturaleza.

El segundo punto, el acompañamiento de los estudiantes debe ser mucho más intensivo debido a las dificultades que se presentan en la articulación de las demandas del curso con las necesidades de los proyectos. Por eso, la participación de estudiantes en los proyectos debe coincidir con el acompañamiento del docente del curso en el marco dentro del cual se realice el trabajo. Es decir, se requiere una operativa que acompañe y que le dé garantías al estudiante porque en realidad el proceso es complejo; articular las demandas de los proyectos con las exigencias de las propuestas de los cursos obliga a un trabajo de reajuste permanente.

Por otra parte, necesitamos más espacios de intercambio y de formación donde se puedan discutir las experiencias desarrolladas, espacios como éstos, y, acá hay otro punto, por eso salto nuevamente a lo general. Me parece que tiene que ver un poco con formas en que se construyen también las identidades institucionales. Necesitamos deconstruir dos modelos que se han considerados como opuestos, que son, el modelo “universitario” y el “normalista”, donde la investigación sería una prerrogativa del primero y la docencia del segundo⁷.

En Uruguay esto es un problema que se podría decir tiene una traducción incluso a nivel institucional. La discusión de cuál es el futuro de la educación en el marco de la Universidad de la República con la creación de un Instituto Universitario de Educación (IUDE) instala nuevamente este problema. Podemos resolverlo haciendo una división de funciones; todo lo que tiene que ver con la enseñanza y educación se lo queda el IUDE y lo que es investigación se lo queda la Universidad de la República, lo cual atenta contra la propia integralidad.

Entonces, hablamos de integralidad pero, cuando vemos la forma del relacionamiento institucional, entramos a ver cómo se procesa la división del trabajo entre las diferentes

7 Para una discusión sobre las implicaciones de estas dos tradiciones ver un trabajo nuestro anterior: “Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos” en “Educación en clave para el desarrollo” de Barboza, Lidia compiladora, Depto. de publicaciones FUHCE, 2009. En ese trabajo se definen la formación normalista como aquella que tiene como cometido la formación “técnico-pedagógica de profesores” y la formación universitaria la que pone su acento en la investigación como eje sobre el cual se define.

instituciones públicas y parece que se siguen reproduciendo dinámicas inerciales.

Esto también condiciona lo que ocurre dentro de la Universidad de la República: ¿cuál es el lugar que tienen la enseñanza y la extensión en su interior? Pero sobre todo, qué grado de jerarquización tiene la enseñanza como práctica y teoría; porque, si nosotros creemos que hay una institución especializada en enseñanza, que investiga en la enseñanza y hay otra que investiga en otras cosas (enseña, pero su eje está exclusivamente centrado en la investigación), entonces, tenemos un problema porque, la articulación de funciones, por más que la anunciemos, no va a ser más que una fórmula vacía, puesto que la propia arquitectura institucional en la cual se inscribe la niega.

Entonces, y esto es lo último que me gustaría plantear, entre la forma medieval de aprender el oficio de enseñar y la incorporación de prácticas de enseñanza, se produjo una suerte de división del trabajo entre instituciones que, terminó atrapando a la universidad. El oficio de enseñar en la universidad se aprende, de alguna manera, enseñando. También esto forma parte de formación docente pero, de alguna manera, donde se agudizó el modelo medieval fue, precisamente, en la universidad. Esta situación atrapó a la universidad y condicionó las posibilidades de pensar la investigación y la docencia en forma articulada; al punto de que, las Ciencias de la Educación que se desarrollan en forma temprana en todas

las universidades del mundo, aquí recién se promueven desde 1979; la formación docente a nivel universitario se desarrolla en forma temprana en la mayoría de los países del mundo excepto en Uruguay.

En Uruguay, la licenciatura en ciencias de la educación curiosamente (y no tan curiosamente) es creada en la dictadura, con una intención clara que era sentar las bases de una nueva institucionalidad del sistema educativo. Este es un pecado de origen con el que de alguna manera también tenemos que aprender a lidiar pero, es interesante porque la universidad no se puede cerrar a pensar este proceso, sino que tenemos que hacerlo en el marco del país y junto con la institucionalidad que se está poniendo en juego. Se produjo una división de funciones, esto es, en la universidad se fortaleció la tendencia en que lo profesional desplazó a la docencia o formación de la docencia.

Por eso, resulta necesario volver a pensar el lugar de la enseñanza en la universidad y, desde allí, rearticular la forma del ejercicio de la docencia que no puede ser concebida ni como alejada de la producción del conocimiento, como lo planteaba muy bien Eloísa ni tampoco, de su relación con el medio.

Como puede verse, las tres funciones han acompañado históricamente el desarrollo de la universidad aunque es posible visualizar énfasis diferentes en cada momento particular. Planteo esto porque, el énfasis puesto en la extensión en la actualidad tiene que ver con un problema que ha tenido la

universidad y es que se cerró sobre sí misma (Bordoli, 2009). La relación con el medio siempre ha estado presente pero si hay algo que de alguna manera puso en evidencia la necesidad de vincularse con el medio a través de la extensión es que ese movimiento hacia afuera se encriptó. Entonces, la extensión lo que hace es volver a abrir lo que se clausuró. Pero, esto tiene dos riesgos: la asimilación, o sea si la extensión se curriculariza, puede perder su capacidad de interpelación. El otro riesgo es también la hipertrofia en el desarrollo de una función como la extensión; que se cierre y que produzca un cierre sobre sí misma. Es decir, si se desarrolla mucho una función y desde ahí se propone el cambio de las prácticas universitarias esto puede tener como consecuencia el cierre de algunas de las otras prácticas sobre sí mismas.

Hay que pensar las prácticas de integralidad en el marco interinstitucional y hay que pensar también las prácticas que se desarrollan al interior de la institución teniendo en cuenta que no se desbalance la cosa ni para un lado ni para el otro.

Antonio Romano

Prof. As. del Depto. de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. FHUCE. Magister en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y actualmente realizando el Doctorado en Flacso- Argentina

Bibliografía

- Bordoli, Eloísa, “*La extensión universitaria como una experiencia de “comunidad” educativa*” en Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico de Romano, Antonio y Bordoli, Eloísa, Editorial Psicolibros-Waslala, Montevideo, 2009.
- Ciancio, Gerardo, *Currículum e imaginación: el espacio adolescente* en Revista “**Educación**”, N° 9, setiembre 2001, pág. 31-34.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Ediciones Santillana, Buenos Aires, 1999.
- Mondolfo, Rodolfo, “*Universidad: Pasado y Presente*”, Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), Buenos Aires 1966.
- Romano, Antonio, “*Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos*” en “*Educación en clave para el desarrollo*” de Barboza, Lidia compiladora, Depto. de publicaciones FUHCE, Montevideo, 2009.

Los **Cuadernos de Extensión** buscan ser un material de apoyo para todas y todos aquellos estudiantes y docentes que desarrollan experiencias de extensión y de integración de funciones. En la serie de cuadernos, que comienza con este número, se abordarán distintos aspectos teóricos, políticos y metodológicos vinculados a la extensión universitaria.

Pretendemos, así, contribuir al proceso de la II Reforma en el que se encuentra nuestra Universidad, y colaborar con el desarrollo de las prácticas integrales y de la extensión en todos los Servicios.

De este modo los **Cuadernos de Extensión** intentan socializar e incrementar la caja de herramientas que distintos docentes y estudiantes manejan, dando lugar a nuevas producciones y a la creación incesante de lo novedoso.

Bajo un eje temático articulador, los **Cuadernos de Extensión**, intentarán aglutinar lo producido y potenciar de esta forma la praxis transformadora que tanto la extensión como las prácticas integrales traen consigo.